



Faculté
de médecine

Université de Strasbourg

Faculté de Médecine, Maïeutique et Sciences de la Santé

Centre de Formation Universitaire en Orthophonie

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du Certificat de Capacité
d'Orthophoniste**

**ELABORATION D'UN MATERIEL PLURIMODAL
SUR LES EMOTIONS A DESTINATION DES
ADOLESCENTS PORTEURS DE TROUBLES DU
SPECTRE AUTISTIQUE**

Année universitaire 2021 – 2022

Margot GODARD

Lucie LABAT

Présidente de jury : Yolaine Latour

Directrice de mémoire : Camille Jankowiak

Rapportrice : Delphine Kreutter

Membre invité : Elspeth Van Kempen

REMERCIEMENTS

Remerciements de Lucie Labat, dite Luciole

Je remercie en tout premier lieu ma famille, proche et éloignée. Merci pour votre soutien inconditionnel. Merci à toi, mon petit frère.

Merci à la Lolita, reine de Strasbourg, d'avoir permis de si nombreuses respirations dans ma 5^{ème} année.

Merci à Pauline, Lola, Maximilien, Ulysse, Arthur, Marie-Hélène, Pierre, Benjamin, et bien d'autres personnes d'avoir si souvent réactivé mon engagement à coup de "Alors, ça avance votre livre ?"

Merci à mes maîtres de stage d'avoir nourri mes réflexions et de m'avoir encouragée dans mon projet. Merci pour tous les questionnements pertinents et les mises en garde.

Je remercie tout particulièrement Marylène Antoni-Stroh de m'avoir permis de commencer à me trouver en tant que future professionnelle de santé.

Merci à toutes les personnes qui ont été impliquées de près ou de loin dans ce projet, officiellement comme officieusement. Camille Jankowiak, Elspeth Van Kempen, Delphine Kreutter-Simon, Yolaine Latour, Bruno Godard, merci pour votre engagement.

Adrien, Séverine, Oliv, Thelma, Johan, Etienne, Violette, Gwenn, merci pour les petites touches de vous dans ce matériel.

Merci à Margaux, la voix parisienne rassurante au bout du fil.

Merci à tous ceux auxquels je pense, et que je n'oserais pas citer.

Et la meilleure pour la fin. Merci surtout à toi, Margot, ma binôme adorée. On l'a enfin, notre bébé !

Remerciements de Margot Godard, dite Dado

Merci...

à mes parents, pour leurs encouragements et leur soutien pendant ces cinq années d'études,

à Jox, Nox et Lox, mes supers frères et sœur (c'est vous mes préférés),

à Olivier, pour ses sauvetages informatiques et sa présence pendant mes nuits blanches,

à mon papa, travailler avec toi a été un plaisir et une fierté,

à Baptiste, pour la qualité de son travail, sa patience et sa disponibilité,

à Camille, notre super directrice de mémoire, qui nous a suivies dans ce projet un peu fou (et qui nous a tenu la main quand nous étions à l'hôpital...),

à tous les orthophonistes et professionnels de santé qui ont croisé notre chemin,

à ma maman et aux parents de Luciole pour leurs relectures avisées,

à ma famille et à Thelma pour leurs formidables jeux d'acteurs,

à Christine et Vincent, pour leur accueil toujours chaleureux,

et bien sûr, à ma merveilleuse binôme et plus car affinités. Ce mémoire nous aura emportées dans bien des aventures, peuplées de cosmos et de traditional slovak shepard flute... Ces cinq années avec toi sont placées sous le signe de la complicité, du rire et de la confiance. Quand on pense que ce n'est que le début... !

Je dédie ce mémoire à Boubou et à sa méthode Boscher.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
PARTIE THEORIQUE.....	2
1 Trouble du Spectre Autistique (TSA)	2
1.1 Définition.....	2
1.2 Une symptomatologie variée	2
1.3 Traitement atypique de l'information sensorielle.....	3
1.4 Des difficultés langagières dans le versant réceptif.....	4
1.4.1 La compréhension orale lexicale et syntaxique.....	4
1.4.2 L'accès au langage écrit	4
1.5 Des difficultés pragmatiques en contexte d'habiletés sociales.....	5
2 Les émotions	5
2.1 Qu'est-ce qu'une émotion ?.....	5
2.1.1 Une définition floue	5
2.1.2 Les théories principales des émotions.....	6
2.2 Emotion versus sentiment : quelle différence ?.....	7
2.3 Les émotions : universelles ou culturelles ?	7
2.3.1 Les arguments en faveur des théories universalistes.....	7
2.3.2 Les arguments en faveur des théories culturalistes	8
2.4 Un pseudoconsensus autour des émotions.....	8
2.4.1 La théorie des émotions de base de Paul Ekman	8
2.4.2 Les approches dimensionnelles.....	8
2.5 Nommer les émotions.....	9
3 Autisme et émotions.....	10
3.1 Des particularités d'identification et de compréhension des émotions chez soi et chez les autres.....	10
3.2 Des émotions contrariées.....	11
3.3 Des difficultés dans les relations amoureuses	11
3.4 Communiquer ses émotions.....	12
PARTIE METHODOLOGIQUE	13
1 La création de matériel.....	13
1.1 Genèse du projet	13

1.2	Principes généraux.....	14
1.2.1	Identification des émotions chez soi	14
1.2.2	Dissocier émotions et situations	14
1.2.3	Esthétique adaptée au public	15
1.2.4	Prise en compte des particularités sensorielles	15
2	Le livre	16
2.1	Structure.....	16
2.1.1	Choix du titre.....	16
2.1.2	Page d'introduction	16
2.1.3	Alternance définitions et situations	17
2.1.4	Page de conclusion	17
2.2	Choix des émotions et de leurs nuances	18
2.3	Choix des personnages	18
2.3.1	Processus de réflexion autour des personnages.....	18
2.3.2	Des personnages auxquels il est possible de s'identifier.....	19
2.4	Principes esthétiques.....	19
2.4.1	Les couleurs.....	19
2.4.2	Illustrations.....	20
2.5	Principes rédactionnels	22
2.5.1	Forme rédactionnelle.....	22
2.5.2	Rédaction des définitions	23
2.5.3	Validation de nos définitions.....	27
2.5.4	Choix et rédaction des situations.....	28
2.6	Autres effets spéciaux.....	29
3	L'audio	30
3.1	Détails pratiques	30
3.2	L'enregistrement du texte	31
3.3	Ajout du contexte sonore	32
3.4	Les musiques	32
3.4.1	Intérêt des musiques	32
3.4.2	Principes de composition	33
4	Cahier d'exercices	35
4.1	Intérêt du cahier d'exercices.....	35

4.2	Structure du cahier d'exercices.....	35
4.2.1	Notice d'utilisation à l'usage du thérapeute.....	35
4.2.2	Organisation interne du cahier.....	36
PARTIE DISCUSSION		39
1	Limites et atouts du matériel.....	39
1.1	Un matériel en trois modules indépendants.....	39
1.2	Le livre.....	39
1.2.1	Un format statique.....	39
1.2.2	Les doubles-pages « définition ».....	39
1.2.3	Les doubles-pages « situations ».....	40
1.3	L'audio.....	41
1.4	Le cahier d'exercices.....	42
1.5	Un matériel utilisable avec une pluralité de patients.....	42
2	Remarques et questionnements cliniques.....	42
2.1	Choisir c'est renoncer.....	42
2.2	Le livre.....	42
2.2.1	Le fond.....	42
2.2.2	La forme.....	44
2.3	L'audio.....	45
2.4	Le cahier d'exercices.....	46
3	Perspectives.....	47
CONCLUSION.....		47
BIBLIOGRAPHIE.....		49
ANNEXES.....		54

INTRODUCTION

« Je frappe dans le mur ». C'est la réponse qu'oppose R., patiente de 16 ans suivie en orthophonie, à la stagiaire chargée de sa séance. La séance porte sur la façon adéquate de réagir face à une situation sociale. Ici, l'exercice recrée une situation problématique pour la patiente : des enfants jouant dans la cour ne veulent pas jouer avec elle. A cette situation correspondent trois alternatives : attendre patiemment de pouvoir jouer avec le groupe d'enfants, partir, ou frapper dans le mur. La réponse de R. est "Je frappe dans le mur".

R. est une adolescente porteuse d'un trouble du spectre autistique (TSA), et les situations sociales sont difficiles pour elle. Elle ne parvient pas à identifier les émotions chez les autres. Elle trouve difficile d'y réagir de manière adaptée.

Durant ce stage, nous avons tenté de trouver un matériel autour des émotions correspondant à R. et aux autres patients, également porteurs de TSA. Aucun des matériels recensés ne correspondait de manière assez précise à nos critères. L'idée de créer un matériel qui réponde à nos critères a provoqué beaucoup d'enthousiasme. Ce mémoire sera donc un mémoire d'orthophonie de type « Création de matériel ». Il consiste en l'élaboration d'un matériel à partir d'un socle théorique, et non en son expérimentation.

Le trouble du spectre autistique est aussi caractérisé par un traitement atypique de l'information sensorielle (Crocq & Guelfi, 2015). Le traitement sensoriel constitue un outil pour l'apprentissage ou au contraire une barrière s'il n'est pas pris en compte.

Le domaine des émotions est un domaine où la subjectivité est omniprésente. Personne ne ressent exactement les émotions de la même manière. L'origine et les conséquences des émotions varient d'une personne à une autre. Les émotions se regroupent pourtant sous des appellations communes. Prendre en compte la subjectivité de chacun sous un langage universel est un des défis de notre matériel.

Ce matériel devra respecter plusieurs critères. Il a pour principal objectif de favoriser l'identification des émotions chez soi. Nous souhaitons établir un lexique commun des émotions. Nous partons du principe que l'enrichissement du lexique permet de mieux reconnaître ses émotions (Mikolajczak, 2020). L'esthétique du matériel est l'un de ses enjeux majeurs. Nous la voulons attrayante pour un public d'adolescents. Nous nous sommes aussi fixé pour objectif la prise en compte des différents profils sensoriels que présentent les personnes porteuses de TSA.

Ce mémoire sera composé de trois parties. La partie théorique fera état des connaissances dont nous disposons sur les troubles du spectre autistique ainsi que sur les émotions. Ce socle théorique constitue les informations sur lesquelles nous nous appuierons tout au long du processus de création de matériel. Par exemple, le TSA est caractérisé dans le DSM-5 par une altération de la communication sociale et des interactions sociales. Une manifestation de cette

altération résulte dans le manque de compréhension des émotions des autres. Or, comment comprendre les émotions des autres sans avoir accès aux siennes ? (Vermeulen et al., 2011). La partie méthodologique rendra compte des choix auxquels nous avons dû faire face lors de la création de ce matériel. La partie discussion décrira nos questionnements à propos de ce matériel, de son origine jusqu'à sa conception.

PARTIE THEORIQUE

1 Trouble du Spectre Autistique (TSA)

1.1 Définition

Le TSA est un TND (trouble du neuro-développement) qui se manifeste par une dyade diagnostique définie dans le DSM-5. Le premier critère diagnostic est un déficit de communication et d'interactions sociales. Différents domaines sont touchés, dans des contextes variés. Il peut s'agir de communication verbale ou non verbale, de la compréhension des relations interpersonnelles ou encore des comportements de réciprocité sociale. Le second critère diagnostic est « *la présence de modes de comportements, d'intérêts ou d'activités qui sont restreints ou répétitifs.* » (Crocq & Guelfi, 2015, p34).

1.2 Une symptomatologie variée

Le TSA est une pathologie dont la symptomatologie variée évolue sur un spectre. Ainsi, « *le trouble du spectre de l'autisme comprend les troubles antérieurement qualifiés d'autisme infantile précoce, autisme de l'enfance, autisme de Kanner, autisme à haut niveau de fonctionnement, autisme atypique, trouble envahissant du développement non spécifié, trouble désintégratif de l'enfance et syndrome d'Asperger* » (Crocq & Guelfi, 2015, p59). Lors du diagnostic, la description des symptômes présentés par le patient permet de comprendre les manifestations du trouble. Il peut s'agir de l'âge des premiers signes de la pathologie, de sa sévérité ou encore des compétences touchées. Les caractéristiques individuelles du trouble sont aussi précisées par des spécifications :

- la présence ou l'absence de déficit intellectuel
- l'altération ou non du langage
- l'association à une pathologie mentale, génétique
- l'association à un facteur environnemental
- l'association à un autre trouble développemental, mental ou comportemental.

Le TSA est un trouble neuro-développemental. Les symptômes se manifestent donc de manière globale.

Parmi les symptômes les plus communs, on retrouve le manque de cohérence centrale. La cohérence centrale désigne la capacité à mettre en lien les informations pour former un tout cohérent. Les personnes porteuses de TSA fixent souvent leur attention sur des détails qui vont orienter leur compréhension au lieu de prendre en compte tous les indices à leur disposition.

Le manque de flexibilité mentale est aussi un trait autistique commun. Certaines personnes ou certains objets sont associés à certains contextes et il est difficile de les en détacher. La difficulté à accepter les changements est aussi une manifestation de cette rigidité mentale.

1.3 Traitement atypique de l'information sensorielle

Les particularités sensorielles sont caractéristiques des personnes porteuses de TSA. Faire passer un questionnaire détaillé à quelqu'un permet de déterminer son profil sensoriel et de mettre en place des adaptations (Dunn, 2019). Ces questionnaires sont très détaillés et retracent les diverses sensibilités et préférences des personnes pour chaque domaine investigué. Ainsi, les cinq sens, l'équilibre, les informations multisensorielles, la sphère orale, le tonus et l'endurance, la proprioception, la modulation du mouvement, la modulation de l'enregistrement de l'entrée sensorielle affectant les réponses émotionnelles sont investigués. Ces informations sensorielles sont complétées par des mesures comportementales et réactionnelles. Les deux versants, sensibilité et comportement se complètent pour aboutir à des profils complexes. Ces profils peuvent être classés selon deux axes : la réactivité aux sensations et la recherche de sensations.

Il existe des profils hyper-réactifs et des profils hypo-réactifs (Crocq & Guelfi, 2015). Les profils hypo-réactifs vont avoir besoin de beaucoup de stimulations sensorielles pour « *réagir, être éveillé, être attentif, être stable sur le plan émotionnel* » (Ruiz & Audrey, 2022, p.80), tandis que les personnes hyper-réactives auront besoin de peu de stimulations sensorielles. De même, il existe des profils qui recherchent des sensations, et d'autres qui les évitent autant que possible (Ruiz & Audrey, 2022). Ces deux critères s'entrecroisent pour former quatre profils type de profils sensoriels :

- Profil hypo-réactif avec recherche de sensations
- Profil hyper-réactif avec recherche de sensations
- Profil hypo-réactif sans recherche de sensations
- Profil hyper-réactif sans recherche de sensations.

Chaque individu a un profil sensoriel propre et sera hypo- ou hyper- et « avec recherche » ou « sans recherche », selon les différents types de stimulations et contextes environnementaux. Un individu peut être hyper-réactif aux lumières à certains moments de la journée, et hypo-réactif à d'autres par exemple.

Ces particularités sensorielles peuvent rapidement être envahissantes pour la personne porteuse de TSA. L'exemple de Temple Grandin, auteure de plusieurs livres sur le TSA, illustre bien cela. Dans *Ma vie d'autiste*, elle évoque des surcharges sensorielles insupportables, auxquelles elle réagit par la violence dans le but de les faire cesser (Grandin, 1994).

1.4 Des difficultés langagières dans le versant réceptif

1.4.1 La compréhension orale lexicale et syntaxique

Les problématiques rencontrées par les personnes TSA avec le langage sont de nature pragmatique mais également purement langagière (Perovic et al., 2013). Les compétences langagières sont chutées en compréhension lexicale et syntaxique. La compréhension syntaxique est souvent plus chutée que la compréhension lexicale. Les phrases « *longues, complexes, ou inhabituelles* » ne sont pas comprises (Courtois-du-Passage & Galloux, 2004). Le traitement morphosyntaxique d'une phrase (pronoms personnels, temps grammaticaux, prépositions...) est déficitaire.

Les troubles de compréhension syntaxique sont illustrés par la mesure de la compréhension des pronoms personnels et réfléchis. Les pronoms personnels sont mieux compris que les pronoms réfléchis car ils n'induisent pas de traitement global de la phrase. En effet, les pronoms réfléchis ne peuvent être dissociés de leur antécédent (Perovic et al., 2013). De plus, les personnes TSA ont une compréhension littérale et saisissent peu l'implicite et le second degré (Courtois-du-Passage & Galloux, 2004).

1.4.2 L'accès au langage écrit

Les difficultés en langage écrit sont sensiblement les mêmes qu'en langage oral. Des effets de longueur sont constatés : plus la phrase est longue, plus il est difficile de la comprendre. Une corrélation positive est établie entre le degré d'altération de la lecture et le degré de sévérité de l'autisme (Baixauli et al., 2020).

1.5 Des difficultés pragmatiques en contexte d'habiletés sociales

Les personnes porteuses de TSA ont des difficultés à prendre en compte le contexte d'énonciation dans lequel elles se trouvent. L'aspect littéral du langage prédomine sur le contexte pragmatique : « *La compréhension du contexte est souvent plus compliquée que la compréhension du langage à proprement dit* » (HAS, 2018).

On constate un trouble des interactions sociales : des « *difficultés à partager les intérêts, les émotions et les affects, jusqu'à une incapacité d'initier des interactions sociales ou d'y répondre* » (Crocq & Guelfi, 2015). Une difficulté à entrer en relation avec autrui, « *incapacité à développer [...] des relations avec des pairs, impliquant un partage mutuel d'intérêts, d'activités et d'émotions* » (HAS, 2021), est aussi objectivée.

Ces difficultés relationnelles se trouvent exacerbées à l'adolescence. Cette période est faite de changements multiples : corporels, sociaux, émotionnels. L'adolescent doit faire face à des situations inédites à caractère social, scolaire, amoureux, sexuel. Tous ces bouleversements occasionnent de l'anxiété : « *Les troubles émotionnels sont fréquents chez les adolescents. [...] On estime que 3,6 % des jeunes de 10 à 14 ans et 4,6 % des jeunes de 15 à 19 ans souffrent d'un trouble anxieux.* » (HAS, 2021). A cette période, la maîtrise des compétences sociales passe aussi par la maîtrise du langage.

Les personnes porteuses de TSA ont donc des troubles des interactions sociales ainsi que des difficultés à nouer des relations. Le manque de théorie de l'esprit notamment ne leur permet pas de se mettre à la place des autres.

2 Les émotions

2.1 Qu'est-ce qu'une émotion ?

2.1.1 Une définition floue

Il n'existe aucune définition consensuelle des émotions. Les définitions varient d'un domaine scientifique à l'autre, et on compte aujourd'hui onze catégories de définition des émotions (Kleinginna & Kleinginna, 1981). Il existe « *autant de définitions de l'émotion qu'il existe de théories de l'émotion ou même de chercheurs dans le domaine* » (Coppin & Sander, 2010).

Ce sujet de recherche est d'ailleurs empreint de la subjectivité de chacun : « *Les autoréférences personnelles, généralement considérées comme indésirables dans ce genre de littérature, sont pourtant ici très nombreuses, presque systématiques* » (Cosnier, 1994, p.5).

La créativité des chercheurs dans ce domaine donne lieu à de nombreuses théories émotionnelles.

2.1.2 Les théories principales des émotions

2.1.2.1 Des théories antagonistes

Les théories des émotions font souvent débat. Certaines sont antagonistes, comme la rivalité qui oppose James (1890) à Cannon (1927). James fait l'hypothèse « périphéraliste » que ce sont nos ressentis corporels qui induisent nos émotions. La théorie de Cannon est « centraliste » et atteste du rôle du système nerveux central dans l'origine d'une émotion. Nos ressentis corporels se manifesteraient donc dans un second temps (Coppin & Sander, 2010). Ces deux théories s'excluent l'une l'autre et se concurrencent.

Les tentatives pour résoudre ce conflit donnent naissance à la théorie de l'évaluation cognitive, en anglais *appraisal*. Cette hypothèse est une des plus dominantes actuellement. « *Les émotions que nous ressentons seraient déterminées par la signification personnelle que nous attribuons à la situation dans laquelle nous nous trouvons* » (Nugier, 2009, p.10). Cette théorie est née du constat qu'une même situation peut déclencher diverses réactions émotionnelles. Ici, l'émotion est plus que du ressenti, elle est aussi entretenue par les capacités de jugement des individus. La théorie de l'*appraisal* s'est donc nourrie de l'opposition entre James et Cannon.

2.1.2.2 Des théories complémentaires : les théories catégorielles des émotions

Les théories évolutionnistes nommées aussi « théories catégorielles » ne rentrent pas en contradiction entre elles mais s'enrichissent les unes des autres. En effet, elles ont toutes pour point de départ l'hypothèse de Darwin sur les émotions. Les émotions naissent dans un contexte d'adaptation et de survie et sont faites pour être communiquées aux autres membres du groupe. Ainsi, la perspective néo-Darwinienne « *étudie essentiellement la fonction communicative des émotions, en donnant la prédominance aux expressions faciales, et a développé une taxonomie de diverses émotions de base ou fondamentales* » (Christophe, 2019). Les figures de proue de ces théories sont Paul Ekman, Robert Plutchik, Silvan Tomkins et Carroll Izard. Ces théoriciens ont donc dressé leur propre liste d'émotions fondamentales. Cinq émotions fondamentales leur sont communes : la joie, la peur, la colère, la surprise et le dégoût (cf. : annexe 1, p.53).

Ces théories inspirent Robert Plutchik dans l'élaboration de sa roue des émotions (cf. : annexe 2, p.54). A chaque émotion fondamentale est associée une couleur. Cette roue est tantôt représentée en volume, tantôt en surface. Ces représentations permettent de visualiser les

émotions selon différents axes de classement tels que des axes d'intensité (la rage est plus intense et plus brute que la contrariété), des oppositions en dyade d'émotions (l'adoration et l'aversion s'opposent), des associations de certaines émotions pour en former d'autres (la soumission serait un mélange d'admiration et de peur). Le modèle de Plutchik est ainsi multidimensionnel (Plutchik, 1982). Cependant, il interroge la définition d'une émotion. En effet, Plutchik classe les émotions en les hiérarchisant, des plus basiques aux plus complexes. Mais une émotion complexe ne devient-elle pas un sentiment ?

2.2 Emotion versus sentiment : quelle différence ?

La distinction entre une émotion et un sentiment est floue. Ces deux concepts sont souvent confondus dans la littérature, et il n'existe pas de consensus pour les distinguer. Généralement, on emploie le terme d'émotion pour décrire une manifestation du corps éphémère et réactionnelle à un stimulus. Le terme de sentiment, quant à lui, induit une dimension psychologisante et cognitive du ressenti, qui vient se surajouter à la dimension corporelle de l'émotion. Les sentiments sont aussi plus durables : « *Les "sentiments" tels que l'amour, la haine, l'angoisse, entre autres, se distinguent nettement des précédents par leurs causes plus complexes, par leur durée plus longue ("tonique"), et leur intensité généralement plus modérée. Bien que souvent construits sur une fixation affective à des objets précis ils persistent et sont vécus même en l'absence de ces objets* » (Cosnier, 1994, p7).

2.3 Les émotions : universelles ou culturelles ?

2.3.1 Les arguments en faveur des théories universalistes

Les émotions sont décrites tour à tour comme universelles et culturelles. On retrouve la présence des émotions dans toutes les cultures, et bien que leurs manifestations et expressions diffèrent d'une culture à une autre, il existe des points communs entre toutes.

Une émotion est une réaction corporelle qui implique trois phases : la charge, la tension et la décharge. Toutes les cultures emploient d'ailleurs des expressions corporelles quand il s'agit de parler des émotions, comme par exemple l'expression « cœur brisé » (As Heelas dans Harré & Parrott, 1996). De plus, on observe des similitudes dans la description somatique des émotions dans toutes les cultures (Scherer & Wallbott, 1994). Suite à ses travaux sur le *Facial Action Coding System*, Paul Ekman a également démontré l'universalité de nos micro-expressions faciales dans la manifestation des émotions (Ekman, 1992).

2.3.2 Les arguments en faveur des théories culturalistes

Si les manifestations corporelles des émotions sont universelles, les émotions ont une dimension symbolique culturelle. Il peut s'agir de représentations iconographiques ou de signes linguistiques par exemple.

La façon de nommer les émotions est donc culturelle. Certaines émotions n'existent que dans une langue comme par exemple la *saudade* ou « nostalgie heureuse », qui n'existe pas en français.

Les représentations culturelles d'une émotion témoignent du rapport qu'entretient chaque culture avec ladite émotion. Cette émotion est-elle jugée dangereuse ? Est-elle encouragée ? Par exemple, la colère est traduite en anglais « anger » et en ifaluk « song ». Or, la culture anglaise et la culture ifaluk n'encouragent pas la gestion de la colère de la même manière. Dans la culture ifaluk, la violence physique est très mal vue. Ainsi, le mot « song » désigne une colère sourde, qui au lieu de se diriger contre l'agresseur, se retourne contre la victime. Cette définition de la colère est propre au peuple ifaluk, et n'est pas partagée par le peuple anglais, alors qu'il s'agit pourtant de la même émotion décrite. L'idée que l'on se fait d'une émotion et de ses répercussions change donc ses représentations culturelles (Wierzbicka, 1988). Il n'existe pas d'universaux lexicaux des émotions.

2.4 Un pseudoconsensus autour des émotions

2.4.1 La théorie des émotions de base de Paul Ekman

La théorie des six émotions de base (joie, tristesse, peur, colère, dégoût et surprise) de Paul Ekman est celle qui se rapproche le plus d'une définition consensuelle des émotions selon l'ISRE, l'International Society for Research on Emotion (Ekman, 1992). Chaque émotion existante serait la déclinaison d'une ou plusieurs de ces six émotions de base. Ces six émotions ont été objectivées par la mesure des expressions faciales de centaines de sujets.

2.4.2 Les approches dimensionnelles

Un autre pseudoconsensus de la littérature des émotions est d'attribuer aux émotions des caractéristiques comme la valence ou l'activation physiologique (Meftah, 2013). Il s'agit de l'approche dimensionnelle des émotions.

Une émotion peut être soit positive, soit négative, ce qui pourrait se traduire par « agréable à ressentir » ou « désagréable à ressentir ». C'est ce qu'on appelle la valence de l'émotion. Par

exemple, la joie est une émotion positive, et la colère une émotion négative. La surprise a néanmoins un statut particulier : elle change de valence en fonction du contexte (Depraz dans Louie Media, 2019).

L'approche dimensionnelle des émotions organise aussi les émotions selon leur seuil d'activation physiologique nommé *arousal*. Une émotion peut provoquer un fort niveau d'excitation corporelle ou, au contraire, ralentir les capacités de l'organisme. Il se manifeste par des mesures physiologiques : « *le niveau d'excitation corporelle, qui transparait par nombre de réactions physiologiques, comme l'accélération du cœur, la transpiration, etc.* » (Meftah, 2013), (cf. : annexe 3, p.54).

Ces dichotomies ne datent pas d'hier, puisque déjà Goethe dans son *Traité des couleurs* avait imaginé diviser les émotions dans une dichotomie émotions actives/passives. Les émotions actives, symbolisées par des couleurs chaudes, pousseraient à l'action. Les émotions passives pousseraient à la passivité et seraient symbolisées par les couleurs froides (Goethe & Goethe, 1995).

Ces dichotomies, en plus d'être très populaires, permettent d'effectuer des comparaisons entre les différentes émotions, et d'apporter de la nuance à leur définition (cf : annexe 3 p.54). Par exemple, la colère est une émotion négative mais active, tandis que la sérénité est une émotion positive qui pousse à la passivité.

On pourrait alors modéliser dans un tableau les six émotions de base, en incluant les approches dimensionnelles de valence et d'*arousal*, et l'approche colorimétrique de Robert Plutchik.

Emotion	Valence	<i>Arousal</i>
Joie	Positive	Active
Tristesse	Négative	Passive
Colère	Négative	Active
Peur	Négative	Active
Dégoût	Négative	Passive
Surprise	Positive/Négative	Active

2.5 Nommer les émotions

Nommer un concept permet de le faire exister dans la réalité. Le signifiant permet à deux individus partageant la même langue de faire référence au même concept, le signifié. Nommer permet donc un pont entre l'expérience individuelle et la référence commune. Le signe linguistique découpe le monde en concepts qui répondent aux besoins d'une société donnée. Plus ces concepts sont abstraits, plus il en existe de représentations différentes

(Saussure et al., 1994). Il y a par conséquent une dimension culturelle au fait de nommer les émotions.

Dans une perspective évolutionniste, mettre en mots ses états émotionnels a permis à l'Homme de s'en distancier. Il y a un effet inhibiteur du langage sur les émotions. Nommer ses émotions permet de les inhiber, et de mieux les maîtriser (Jablonka et al. 2012; Kircanski et al. 2012). La richesse du vocabulaire émotionnel définit la précision avec laquelle il les reconnaît (Mikolajczak, 2020).

3 Autisme et émotions

3.1 Des particularités d'identification et de compréhension des émotions chez soi et chez les autres

Le déficit de réciprocité socio-émotionnelle est l'un des critères diagnostiques de l'autisme infantile, selon la CIM-10. Celui-ci se traduit par « *une réponse altérée ou déviante aux émotions d'autrui, ou manque de modulation du comportement selon le contexte social ou faible intégration des comportements sociaux, émotionnels et communicatifs* ». (OMS, 2021). Il y a donc un lien entre les difficultés sociales, communicationnelles et émotionnelles des personnes porteuses de TSA. Le déficit de théorie de l'esprit peut expliquer ces difficultés. Le psychologue Peter Vermeulen définit cette compétence comme « *la conscience et la connaissance de la vie émotionnelle personnelle des autres, de leur propre monde intérieur, de leur "situation mentale" ou intellectuelle (les idées, les sentiments, les désirs, les convictions)* » (Vermeulen et al., 2011, p.49).

Les personnes avec TSA ont également du mal à identifier les émotions. Cela est dû à trois facteurs (Vermeulen et al., 2011) :

1. La survenue de l'émotion entraîne une surcharge cérébrale. Le sujet est alors dans l'incapacité de traiter la sensation corporelle ressentie et de la relier à une émotion. Il s'agit alors d'un déficit de théorie de l'esprit sur soi-même.
2. Une émotion positive peut devenir tellement envahissante qu'elle sera vécue comme une émotion négative.
3. Certains signaux corporels peuvent être mal interprétés par le sujet. Par exemple, une accélération du rythme cardiaque peut être assimilée à de l'amour ou à du danger. Pour l'auteur, cette confusion est due au déficit de théorie de l'esprit associé au déficit de cohérence centrale.

Les personnes porteuses de TSA n'éprouvent pas les mêmes difficultés à reconnaître toutes les émotions. A un niveau intellectuel normal, on ne constate pas de problèmes pour l'identification d'émotions simples telles que la joie ou la tristesse. Les émotions complexes, en particulier les émotions sociales, posent plus de difficultés. Il s'agit d'émotions :

- contenant des normes et des valeurs culturelles, comme par exemple la culpabilité
- contenant une réflexion sur soi-même ou les autres, comme par exemple la fierté ou la honte
- nécessitant la compréhension de situations mentales cognitives telles que l'interprétation, les intentions ou les attentes, comme par exemple la surprise (Vermeulen et al., 2011).

Temple Grandin affirme : « *Mes émotions sont plus simples que chez la plupart des gens. Je ne connais pas les émotions complexes d'une relation interpersonnelle. Je ne comprends que les émotions simples : la peur, la colère, le bonheur et la tristesse* » (Temple Grandin, 1997, p.102).

3.2 Des émotions contrariées

Au-delà des difficultés d'identification, la vie émotionnelle d'une personne atteinte de TSA diffère de celle d'un neurotypique.

Il a été prouvé que les personnes porteuses de TSA éprouvent en majorité des émotions négatives. En effet, la dépression et l'anxiété font partie des comorbidités les plus fréquentes chez cette population (Mazzone et al, cité par Locret, 2014). Ces états émotionnels, parfois chroniques, sont décuplés à l'adolescence (Vermeulen et al., 2011). De nombreux témoignages de personnes autistes mettent en évidence le fait que la peur est l'émotion dominante. C'est le cas pour Temple Grandin, qui cite aussi en exemple Tom McKean et Therese Joliffe dans son ouvrage *Penser en images* (Grandin, 1997). Pour Véronique Barathon, atteinte d'autisme, l'hypersensibilité émotive est la cause de cette anxiété. Les débordements émotionnels que connaissent les personnes porteuses de TSA provoquent des ressentis physiques impressionnants et difficiles à gérer (Floriane, 2022). Cela déclenche alors des crises d'anxiété, de panique ou de colère.

On sait aussi que les personnes porteuses de TSA ressentent peu d'émotions positives en situations sociales. Contrairement aux personnes neurotypiques, ces émotions se manifestent plutôt en présence d'objets inanimés (Mottron, 2004). De plus, exprimer une émotion positive telle que la joie relève d'une envie de partager ses états internes, et donc de la théorie de l'esprit. A contrario, l'expression d'émotions négatives permet bien souvent l'accomplissement d'un besoin, et a par conséquent plus de sens pour les personnes atteintes de TSA (Vermeulen et al., 2011).

3.3 Des difficultés dans les relations amoureuses

Comme nous avons pu le voir précédemment, le déficit de théorie de l'esprit des personnes atteintes de TSA leur pose des difficultés pour tisser des relations. Leur compréhension de l'altérité est altérée. Cela engendre des difficultés au sein des relations affectives. En effet, selon Peter Vermeulen, « *il leur manque des capacités innées à pouvoir établir une relation émotionnelle avec les autres, à identifier les sentiments des autres* » (Vermeulen et al., 2011, p15).

Les interactions humaines sont souvent faites d'implicites. Les débuts de relations amoureuses en sont un exemple typique. La drague fait appel au décodage d'un langage corporel et verbal assez fin. Le déchiffrement de ces signaux est particulièrement difficile pour les personnes porteuses de TSA. Il peut arriver qu'un détail chez une personne les attire fortement. A cause de ce détail, elles vont penser à tort que cette personne entretient des sentiments amoureux vis-à-vis d'elles (Vermeulen et al., 2011).

Au sein du couple, les difficultés de théorie de l'esprit posent problème. Les personnes porteuses de TSA savent en théorie ce que leur conjoint attend d'elles. Les relations humaines ne se conforment pas à la théorie, et en pratique, ces personnes ne parviennent pas à décoder les attentes de l'autre. La personne porteuse de TSA raisonne de façon logique lorsqu'elle est confrontée à un problème, ce qui n'est pas toujours ce dont l'autre a besoin. Il est alors difficile pour elles d'apporter un soutien émotionnel (Vermeulen et al., 2011).

Enfin, les personnes atteintes de TSA ont souvent des attentes irréalistes vis-à-vis de leur conjoint. Elles ont tendance à penser que l'autre saura combler tous leurs besoins et réalisera tous leurs espoirs (Vermeulen et al., 2011).

3.4 Communiquer ses émotions

Le déficit de communication et d'interactions sociales fait partie de la dyade diagnostique du TSA. Concernant la communication des émotions, il y a alors une double difficulté : identifier ses émotions, et les communiquer (Vermeulen et al., 2011).

Les personnes porteuses de TSA manifestent le plus souvent leurs émotions par des comportements répétitifs, d'intérêts restreints ou idiosyncratiques. Il peut s'agir de la fixation d'un objet, de hand-flapping, d'automutilations ou encore de tics. Ce mode d'expression émotionnel n'a pas valeur de communication. Il est plutôt lié aux particularités sensorielles de l'objet qui est à l'origine de l'émotion (Mottron, 2004).

Dans les cas où la personne a l'intention d'exprimer ses émotions, les difficultés de communication lui rendent la tâche difficile. On note des maladresses. Le contexte de communication n'est pas souvent pris en compte (Floriane, 2022).

Précisons que ces difficultés prennent une toute autre ampleur à l'adolescence. Cette période est caractérisée par des équilibres fragilisés dans le rapport au corps. Or, le corps et les

émotions sont intimement liés. A l'adolescence, le désir d'appartenance à un groupe s'accroît. Du fait de leurs difficultés, les personnes porteuses de TSA peinent à s'épanouir pleinement dans les relations sociales.

PARTIE METHODOLOGIQUE

1 La création de matériel

1.1 Genèse du projet

L'idée de créer un matériel est venue de situations cliniques observées lors de séances d'un groupe d'habiletés sociales. Ce groupe était composé de six adolescents avec un diagnostic de TSA. L'adolescence étant un âge particulièrement délicat pour les relations sociales (OMS, 2021b), ces adolescents rencontraient des problématiques nouvelles et débutaient un travail autour des émotions. La recherche d'un matériel adapté s'est étendue à du matériel orthophonique ou spécialisé pour les personnes porteuses de TSA, ainsi qu'à des supports grand public. Nous avons plus particulièrement étudié le format livre, qui nous paraissait être un bon support de dialogue, d'explications et de mises en situations.

La recherche de matériel s'articule autour de quatre grands critères :

- Le matériel ne doit pas être infantilisant
- Le matériel doit permettre de travailler sur ses propres émotions
- Le matériel doit varier les canaux sensoriels exploités pour s'adapter au plus de profils sensoriels possibles et pallier le défaut de cohérence centrale
- Le matériel doit aborder les émotions de façon nuancée, et pas seulement les émotions de base.

Le design du matériel est primordial pour intéresser les adolescents. Le matériel trouvé s'adresse dans la majeure partie à un public d'âge pré-scolaire. Le fait de viser cette tranche d'âge est peut-être à l'origine du nombre restreint d'émotions abordées dans la plupart des matériels. Si les émotions de base (Ekman, 1992) sont toujours abordées, les émotions dites « secondaires » le sont beaucoup moins.

Le matériel trouvé ne permet pas souvent de travailler sur ses propres émotions. La reconnaissance des émotions chez les autres est au centre de bon nombre de matériels. Cette reconnaissance est principalement visuelle avec des exercices de reconnaissance faciale. Elle est souvent mise en contexte lors de situations de la vie quotidienne vécues par une tierce personne, et non par l'adolescent lui-même.

Ce sont les conclusions tirées de cette recherche de matériel qui ont amené l'idée de créer un outil de rééducation combinant les différents critères.

1.2 Principes généraux

1.2.1 Identification des émotions chez soi

Le matériel existant se concentre principalement sur la reconnaissance des émotions de base chez les autres. Les adolescents ont des besoins plus élaborés en termes d'expression des émotions, à mesure que les relations sociales deviennent de plus en plus complexes. Agrandir le lexique émotionnel permettrait d'accéder à davantage de finesse dans l'analyse des émotions (Mikolajczak, 2020). D'une part, cette finesse d'analyse serait profitable pour accéder à une communication plus adaptée avec les autres. Cela permettrait aussi d'avoir une reconnaissance des émotions plus fidèle à la réalité. Enfin, élargir son lexique émotionnel serait aussi bénéfique à l'identification de ses propres ressentis (Vermeulen et al., 2011).

En effet, comment reconnaître les émotions des autres si l'on est incapable de les reconnaître chez soi ? Peter Vermeulen formule l'hypothèse suivante : se concentrer sur la reconnaissance des émotions chez les autres sans jamais les expérimenter chez soi ne permet pas de s'approprier réellement ces concepts (Vermeulen et al., 2011).

Notre matériel doit donc inclure un vocabulaire riche et permettre la manipulation de ce vocabulaire dans l'objectif de se l'approprier.

1.2.2 Dissocier émotions et situations

Pour s'approprier un vocabulaire, il faut pouvoir l'utiliser dans sa vie de tous les jours. Le matériel existant contextualise très souvent les émotions, c'est-à-dire que les émotions sont inscrites dans des situations données. Cette façon de procéder comporte quelques écueils comme par exemple celui d'induire une émotion comme un passage obligé dans une situation donnée. La rigidité mentale dont font preuve les personnes porteuses de TSA pourrait conduire les adolescents à associer une émotion à une situation. Par exemple : le garçon est triste car il a raté le bus, toutes les personnes qui ratent leur bus sont tristes. Or, rien n'empêche quiconque d'être surpris d'avoir raté son bus, si celui-ci est passé en avance par exemple. Nous pouvons aussi être en colère contre le chauffeur qui ne s'est pas arrêté en nous voyant courir après le bus, ou encore être indifférent au fait d'avoir raté son bus et simplement accepter cette situation. Cette diversité de réactions émotionnelles face à un événement fait la richesse et la subjectivité du processus émotionnel. C'est la théorie de l'*appraisal* (Nugier, 2009). Ainsi, notre matériel devra éviter d'induire le plaquage d'une émotion sur une situation, pour permettre au patient de s'approprier cette émotion et de réagir comme bon lui semble dans cette situation. Cette attention particulière s'exprime dans bon nombre de nos choix tout au long du processus de création.

1.2.3 Esthétique adaptée au public

Le matériel doit répondre à des codes esthétiques qui conviennent aux adolescents. La plupart des matériels sur les émotions qui existent s'adressent à des enfants d'âge pré-scolaire. Le design de ces matériels n'est pas attrayant pour les adolescents. Nos expériences de stages et les échos divers des professionnels de santé impliqués dans le projet ont confirmé l'impression d'infantilisation qui pouvait se dégager des patients quand ce type de matériel leur était proposé. Par design, nous entendons les caractéristiques formelles du matériel, qu'elles soient picturales, auditives, ou textuelles. Un soin tout particulier est accordé à rendre notre matériel beau et attrayant.

1.2.4 Prise en compte des particularités sensorielles

La modalité sensorielle visuelle était au cœur des matériels existants. La vue est un sens privilégié en rééducation avec les personnes autistes. Pour la rééducation des émotions, la dénomination sur images est plébiscitée. Or, les personnes porteuses de TSA ont des profils sensoriels variés. Certaines seront plus sensibles à la vue, d'autres à l'audition, d'autres encore au toucher. Pour convenir à un maximum de personnes, notre matériel doit varier les modalités sensorielles.

De plus, un fossé existe entre les tests théoriques et la clinique. Si beaucoup d'autistes ont de bons résultats à des tests de théorie de l'esprit sur des images statiques, les résultats sont plus mitigés quand les tests se rapprochent d'une situation écologique réelle (Vermeulen et al., 2011). Ne pas se cantonner aux images statiques est donc souhaitable pour se rapprocher le plus d'une situation écologique.

La cécité contextuelle dont font preuve les personnes porteuses de TSA est également un argument en faveur d'un matériel pluri-sensoriel. Les personnes porteuses de TSA ont des difficultés à mettre en lien les informations provenant de différents canaux (Hobson dans Vermeulen et al., 2011). Cela rend la reconnaissance des émotions compliquée car elles auront, par exemple, tendance à se concentrer sur un détail du visage au lieu de prendre aussi en compte la posture de la personne. Faire le lien entre les informations sensorielles permet d'affiner la compréhension de l'émotion.

La multiplication des canaux sensoriels est à la fois un outil à exploiter et un ressort dont il ne faut pas abuser. Les préférences et les aversions pour certains canaux sensoriels sont aussi à respecter pour ne pas encombrer les perceptions de la personne porteuse de TSA. La volonté de rendre modulable et adaptable notre matériel à chaque profil est au centre de notre élaboration.

Notre matériel compte donc diverses modalités sensorielles. La vue, l'audition, et une approche davantage proprioceptive et corporelle s'articulent pour former notre matériel.

2 Le livre

2.1 Structure

2.1.1 Choix du titre

Le livre s'appelle « Le lexique des éMOTions ». Ce titre fait écho à l'objectif orthophonique du matériel. Le jeu de mots entre « mot » et « émotions » vient renforcer l'idée de nommer ses ressentis.

2.1.2 Page d'introduction

La première page du *Lexique des éMOTions* a pour objectif de présenter l'outil. Il s'agit d'un matériel visant à la compréhension des différentes émotions, et à leur identification chez soi.

Nous avons souhaité introduire le livre par une définition du concept « émotion ». Nous avons conçu cette définition à partir des différentes recherches présentées dans la partie théorique. Nous avons sélectionné les paramètres qui nous ont semblé les plus importants à aborder. Pour cela, nous nous sommes inspirées du livre *Ben et les habiletés sociales : les émotions* de Marie-Vincente Thorel et Sophie Lemarié (Thorel et al., 2016). Ce livre propose une définition des émotions à destination d'un public porteur de TSA.

Les émotions sont par essence subjectives. Nous ne ressentons pas tous les mêmes émotions dans les mêmes situations (Nugier, 2009). Nous ne ressentons pas tous les émotions de la même manière dans notre corps. Nous n'avons pas tous la même réaction vis-à-vis des émotions que nous rencontrons. Cette subjectivité est mise à l'honneur dès la première phrase de notre introduction : « Nous ressentons tous des émotions. Nous ne les ressentons pas tous de la même manière ». Il s'agit d'informer le lecteur que nous allons traiter de sa propre subjectivité.

Concernant l'origine des émotions, nous n'avons pas souhaité prendre parti sur la discordance entre James et Cannon (Coppin & Sander, 2010). Nous avons donc écrit « Les émotions sont des sensations dans ton corps et des pensées dans ta tête » sans nous prononcer sur les éventuelles causes et conséquences des unes sur les autres.

Les personnes porteuses de TSA ont souvent des difficultés à gérer les changements. C'est pourquoi le caractère éphémère des émotions (Cosnier, 1994) nous a paru important à mettre en avant. Il permet aussi de comprendre qu'une émotion négative ne durera pas indéfiniment.

Nous avons également introduit la notion de valence émotionnelle (Meftah, 2013). Dans la définition, nous la mettons en lien avec la cause de l'émotion : « Les émotions te permettent de comprendre comment tu vis une situation. Une situation désagréable déclenche une émotion désagréable. Une situation agréable déclenche une émotion agréable ! ».

Les émotions abordées dans le livre sont présentées sous forme de familles. Cela permet d'introduire la notion de nuances. Nous expliquons qu'une même émotion peut être ressentie à différentes intensités avec la phrase « Dans ces familles, il y a plein d'émotions, plus ou moins intenses ». Ce sont les travaux de Plutchik (Plutchik, 1982) sur les émotions primaires et secondaires qui ont orienté ce parti pris. Les phrases « Les émotions se partagent » et « Tu peux communiquer tes émotions pour être mieux compris » insistent sur l'importance de transmettre aux autres ses états émotionnels.

Cette page d'introduction a également pour but de présenter au lecteur les quatre personnages qu'il retrouvera au fil du livre : Trisha, Adam, Samy et Camille.

2.1.3 Alternance définitions et situations

Les personnes porteuses de TSA ont des difficultés à gérer l'imprévu. Nous avons donc pensé la structure du livre de manière à ce qu'elle soit répétitive. Une double-page « définition », suivie d'une double-page « situations », abordent chaque émotion. La double-page « définition » permet d'expliquer l'émotion concernée sans la relier à un contexte. Elle est complétée par la double-page « situations » qui met en scène les personnages ressentant cette émotion dans des lieux différents, pour des raisons différentes, et à des degrés différents. L'articulation d'une définition abstraite suivie de mises en situation concrètes de chaque émotion nous paraît garantir la compréhension de l'émotion mais aussi son application à des situations écologiques vécues par le patient (cf : annexe 4 p.55).

2.1.4 Page de conclusion

La conclusion du livre est l'occasion de proposer au lecteur une ouverture sur sa vie personnelle. Nous avons donc rédigé cette page en indiquant qu'il est susceptible de rencontrer des situations similaires à celles vécues par les personnages. Nous insistons de nouveau sur l'importance de poser des mots sur ses émotions, et indiquons au lecteur qu'il peut « puiser dans ce livre » s'il sent que cela peut l'aider. La dernière phrase du livre invite à l'introspection, par la question « Et toi alors, comment te sens-tu ? ». Elle peut être un moyen d'amener le patient vers un travail sur le cahier d'exercices.

2.2 Choix des émotions et de leurs nuances

Pour choisir les émotions abordées dans le matériel, nous sommes parties de la théorie des émotions de base (Ekman, 1992). Nous avons cependant exclu de cette liste le dégoût. Cette émotion paraît difficile à concevoir, à nuancer, et à matérialiser, et ne fait selon nous pas partie des émotions essentielles à traiter dans notre matériel. En revanche, le sentiment de l'amour a été ajouté, bien qu'il ne soit pas souvent considéré comme une émotion. L'adolescence est une période de questionnements autour de ce sujet. Les personnes porteuses de TSA rencontrent des difficultés avec ce sentiment, car il met en jeu nombre de compétences en habiletés sociales. Le sentiment « amour » sera donc considéré comme une émotion tout au long de ce travail. Ainsi, les émotions abordées dans notre matériel sont : la joie, la tristesse, la colère, la peur, la surprise et l'amour.

Pour chacune de ces émotions, nous avons choisi quatre nuances. Deux sources nous ont inspirées dans ce travail : le GREMO (Groupe de Régulation EMOTIONnelle), un document de travail créé sur la base de la Thérapie Comportementale Dialectique (Linehan, 2017), proposé par les Hôpitaux de Strasbourg à destination de patients traumatisés crâniens (Weibel et al., 2019), et le livre *Ben et les habiletés sociales : les émotions* (Thorel et al., 2016). Les nuances abordées sont donc les suivantes :

- Pour la joie : sérénité, excitation, amusement et euphorie
- Pour la tristesse : mélancolie, déception, chagrin et désespoir
- Pour la colère : énervement, agacement, rage et frustration
- Pour la peur : panique, anxiété, frayeur et appréhension
- Pour la surprise : agréablement surpris, stupeur, état de choc et indignation
- Pour l'amour : amour, amitié, attirance sexuelle et attachement pour un objet ou une personne

2.3 Choix des personnages

2.3.1 Processus de réflexion autour des personnages

Nous sommes passées par différentes étapes de réflexion avant d'aboutir à la création des quatre personnages du livre. Tout d'abord, nous souhaitons associer un personnage à une émotion. Ils auraient donc été au nombre de six, et chacun d'eux aurait complètement incarné une émotion. Afin de déterminer quelles auraient pu être les caractéristiques de ces différents personnages, nous avons commencé à associer caractéristiques physiques et émotions : un homme fort incarne-t-il plus facilement la colère qu'une femme fluette ? Un entretien au SESSAD de Strasbourg a relevé plusieurs problématiques quant à cette façon de procéder. Tout d'abord, il est difficile de s'identifier à des héros qui ne nous ressemblent pas. Cela est d'autant plus vrai pour un public d'adolescents, qui, en plein bouleversements identitaires, sont en quête de modèles. De plus, les personnes porteuses de TSA témoignent souvent d'une

rigidité de pensée qui pourrait poser des difficultés de généralisation. Par exemple, si nous avons choisi un homme pour incarner la colère, nous risquons d'exclure malgré nous les femmes porteuses de TSA, qui auraient pu en conclure qu'elles ne peuvent pas être en colère car elles ne sont pas des hommes. Enfin, cette manière de procéder n'aurait fait que renforcer les stéréotypes, ce à quoi nous sommes moralement opposées. Nous nous sommes alors posé la question de créer un seul personnage, unisexe. Cette solution ne nous a pas convenu non plus, du fait de son manque de diversité.

2.3.2 Des personnages auxquels il est possible de s'identifier

Nous avons finalement fait le choix d'introduire quatre personnages, qui traversent toutes les émotions. Cette solution permet de traiter les différentes nuances des émotions : chaque personnage ressent la même émotion, mais pas de la même manière. De plus, cela apporte la diversité que nous recherchions. Nos personnages sont des adolescents. Ce choix est cohérent par rapport au public ciblé et à notre volonté de créer un matériel non infantilisant. Concernant leur apparence, nous avons donné la priorité à la mixité. Il y a donc deux filles et deux garçons, de différentes morphologies et origines ethniques.

2.4 Principes esthétiques

2.4.1 Les couleurs

Le choix d'un code couleur pour parler des émotions est apparu comme une évidence. De l'album jeunesse *La couleur des émotions* (Llenas, 2014), au film d'animation *Vice-Versa* (Docter & Del Carmen, 2015), les associations du type une émotion/une couleur sont un code partagé par nombre de productions artistiques autour des émotions. Pour décider des couleurs, nous nous sommes appuyées sur plusieurs sources.

Certaines stipulent que les couleurs des émotions ont des tendances universelles comme par exemple dans *Le traité des couleurs* (Goethe & Goethe, 1995). Goethe a été le premier à parler de couleurs chaudes pour les émotions actives et de couleurs froides pour les émotions passives. Des revues de marketing et de neuropsychologie étudient l'impact des couleurs sur les émotions du consommateur (Roullet, 2004).

D'autres sources ont étudié plus en détail les couleurs et leurs associations symboliques et dégagent des tendances culturelles. Michel Pastoureau est une référence dans le domaine avec des ouvrages traitant de la place des couleurs à travers les âges et les lieux. Il en fait part dans une interview qui regroupe toutes ses recherches et est publiée par la suite sous forme de livre (Pastoureau, 2015).

Croiser ces différentes sources nous a permis d'établir le code suivant :

- Joie : jaune
- Tristesse : bleu
- Colère : rouge
- Peur : noir
- Amour : rose

L'émotion de la surprise a un statut particulier parmi les émotions et cela se reflète également dans le choix de la couleur associée. Aucune couleur n'est traditionnellement associée à la surprise à notre connaissance. Nous avons donc pris le parti d'associer la surprise aux quatre couleurs des émotions qui peuvent lui succéder.

2.4.2 Illustrations

2.4.2.1 Généralités

Les particularités sensorielles des personnes porteuses de TSA et leur manque de cohérence centrale nous ont poussées à privilégier des illustrations épurées. L'objectif est de réduire l'encombrement visuel lors de la lecture de l'image pour pouvoir se concentrer sur le décodage de l'émotion du personnage. La difficulté à saisir le contexte de la situation d'énonciation des personnes porteuses de TSA est aussi à prendre en compte pour les illustrations. Simplifier un maximum les éléments de décor permet de clarifier le contexte. Seuls nos quatre personnages sont complètement représentés. Quand un personnage extérieur intervient, il est soit symbolisé par une partie de son corps, soit représenté par une ombre. Son visage n'est pas visible pour ne pas ajouter de la confusion.

Notre dessinateur pour ce livre est Baptiste Labat, étudiant en cinéma d'animation. Sa large palette de styles et de compétences nous a permis d'adapter les dessins à nos besoins.

2.4.2.2 Illustration des définitions

Les illustrations des définitions se veulent prototypiques des postures, mimiques, et manifestations physiques éprouvées durant une émotion. La posture est définie comme « *une attitude particulière dotée d'une émotion* » (Sage, 2008). Les postures des grandes familles d'émotions ont été répertoriées, et permettent de dégager des caractéristiques principales. Le tableau suivant indique les données dont nous sommes servies. Elles sont issues d'une étude de Coulson, cité par Isabelle Sage (Coulson dans Sage, 2008), qui définit les postures prototypiques des émotions.

Emotions	Postures prototypiques selon Coulson
Joie	Tête et tronc en franche extension vers le haut Bras en l'air tendus
Tristesse	Tête et tronc franchement repliés vers l'avant Epaules rentrées Bras ballants Poids sur la jambe arrière
Colère	Tête en extension Tronc basculé en avant Bras pliés devant le tronc Poids sur les jambes avant
Peur	Tête et tronc en légère extension Bras écartés du tronc établissant l'équilibre lors du transfert du poids vers l'arrière
Surprise	Tête légèrement penchée en avant Bras lancés en l'air Poids sur la jambe positionnée à l'arrière

Bien qu'il existe des postures spécifiques pour chaque émotion, chacun a sa propre manière de les manifester (Wallbott dans Isabelle Sage, 2008). Cette découverte concorde avec notre volonté de traiter d'émotions complexes et nuancées. Nous avons choisi d'illustrer diverses nuances de chaque émotion à travers quatre personnages. Chacun est dans une posture différente, tout en conservant les caractéristiques principales de l'émotion de base.

Les postures de l'amour nous ont questionnées. Quelle posture pour représenter l'amitié ? L'amour étant considéré comme un sentiment davantage qu'une émotion, il renferme une dimension durable que ne renferme pas une émotion primaire pure. Ainsi, les postures corporelles de l'amour sont bien trop diverses pour être répertoriées puisqu'on peut aimer dans n'importe quelle situation et n'importe quelle position. Notre dessinateur s'est donc appliqué à dessiner l'amour en priorité sur les visages. Nous comptons sur la double-page « situations » du chapitre sur l'amour pour donner du sens aux illustrations de la double page « définition ».

Le choix de l'expression faciale des personnages a été laissé à notre dessinateur, et réajusté au besoin. Nous avons procédé par essai-erreur : Baptiste Labat nous faisait ses propositions, et nous les validions ou non. Une difficulté était de ne pas risquer de confondre deux émotions. Par exemple, la frayeur et la stupeur, émotions secondaires toutes deux incarnées par le personnage de Trisha, se ressemblent beaucoup. Les mimiques de chaque personnage ont été réfléchies par rapport à celles des autres.

L'agencement des illustrations a été pensé pour favoriser la dénomination. Certains personnages sont plus grands que d'autres sur la page pour faciliter la discrimination visuelle en variant les formats.

Nous avons fait le choix d'un style « esquissé », rappelant l'univers du roman graphique. La finesse du trait permet des dessins plus précis, et un effet de mouvement favorable à la perception des postures corporelles. L'esthétique a été pensée pour les adolescents (cf : annexe 4 p.55).

2.4.2.3 Illustrations des situations

Pour les illustrations des situations, nous avons repris autant que possible les mêmes illustrations que dans les doubles-pages « définition ». Nous avons coloré le tout pour donner un style « BD ». La reprise des mêmes dessins que dans les pages « définition » permet d'associer une émotion à une situation mais également de la faire exister indépendamment de cette situation.

Chaque personnage est situé toujours à la même place dans la double-page. Cela permet d'instaurer des repères pour les personnes porteuses de TSA.

Les T-shirts des personnages sont de la couleur de l'émotion vécue (cf : annexe 4 p.55).

2.5 Principes rédactionnels

2.5.1 Forme rédactionnelle

Nous l'avons vu dans la partie théorique, les personnes porteuses de TSA connaissent des difficultés de compréhension syntaxique (Courtois-du-Passage & Galloux, 2004), notamment pour le langage écrit (Baixauli et al., 2020). Nous avons tenu compte de ces particularités pour rédiger les textes du livre. Les phrases sont simples, ne contiennent pas de pronoms réfléchis ni de synonymes. Aucune métaphore ne figure dans ce matériel. Une comparaison est effectuée entre les émotions et les vagues de l'océan. Un soin particulier a été apporté à la ponctuation. La ponctuation est un élément phrastique formel qui apporte du relief à nos phrases courtes et ajoute à la compréhension de l'émotion.

L'objectif de ce matériel est de s'appropriier les concepts émotionnels. Nous avons donc fait le choix du tutoiement, afin d'impliquer le lecteur personnellement.

La police utilisée devait permettre de rendre le texte lisible et clair, pour réduire au maximum les difficultés d'encombrement visuel. Nous avons donc fait le choix d'une police qui laisse un espace assez conséquent entre les mots et entre les lignes, tout en restant assez conventionnelle.

2.5.2 Rédaction des définitions

2.5.2.1 Objectifs et structure rédactionnelle

Les définitions des émotions respectent une structure en trois questions : « Qu'est-ce que ça fait ? », « Quand est-ce que ça arrive ? », « Et après ? ». D'une part, cette routine verbale est sécurisante pour le lecteur porteur de TSA, qui sait à quoi s'attendre. D'autre part, cela permet d'aborder les manifestations physiques de l'émotion, ses causes, et comment la gérer. Une émotion est donc définie selon trois critères qui recourent les théories des émotions explorées dans la partie théorique.

La dimension corporelle d'une émotion et l'activation physiologique qu'elle provoque sont abordées en premier (Meftah, 2013).

La compréhension plus profonde de la pensée sous-jacente à l'émotion est visée en deuxième partie et corrobore les théories de l'évaluation cognitive, ou *appraisal* (Nugier, 2009).

La dernière partie de chaque définition met en lien les émotions ressenties par un individu et leurs fonctions adaptatives au sein d'un groupe dans une perspective évolutionniste (Christophe, 2019). Elle répond à la question de savoir quoi faire d'une émotion après l'avoir identifiée. Les définitions se terminent par un exemple de la manière dont il est possible de communiquer son émotion : « Je suis [en colère, joyeux, triste],... » ou « Je t'aime » pour l'amour. Cette communication est inspirée de la méthode de la Communication Non-Violente (CNV), popularisée par le psychologue américain Marshall Rosenberg (Rosenberg, 2016). Cette méthode entraîne à exprimer ses ressentis lors d'un conflit, plutôt que de se concentrer sur le comportement d'autrui. Par exemple dans le cas d'un conflit entre colocataires, au lieu de dire « Tu n'as pas rangé les chaussettes », la CNV préférera un modèle comme « Je ne me sens pas à l'aise quand les chaussettes ne sont pas rangées ». Si ce livre ne se destine pas à la résolution de conflit, l'entraînement à s'ancrer dans ses ressentis que propose cette méthode nous semblait intéressant et pertinent pour notre objectif principal : identifier ses émotions.

Nous avons appliqué ce modèle rédactionnel à toutes les émotions, à l'exception de l'amour. Pour cette émotion, nous avons pris la décision de détailler les différentes nuances abordées, avec la question « Quelles sont les différentes formes d'amour ? ». La question « Est-ce que l'amour dure toujours ? » vient ensuite. Nous avons distingué quatre grandes familles d'amour qui méritaient d'être définies chacune individuellement : l'attachement pour les objets ou les personnes, l'amitié, le sentiment amoureux, et l'attraction sexuelle. Pour les cinq émotions de base précédentes, il n'était pas déroutant de regrouper les quatre nuances sous une même définition sans les détailler. Nous les laissons se confondre librement sous l'étiquette « joie », « colère », etc. Pour l'amour, comment trouver des termes pour décrire à la fois l'attachement pour les objets et l'attraction sexuelle par exemple ? Nous avons donc réorganisé notre définition en ce sens.

Nous avons tenté de réduire la taille de nos définitions pour qu'elles ne soient pas trop coûteuses cognitivement. Nous nous concentrons sur les éléments prototypiques, caricaturaux et clairement identifiables des émotions.

La bibliographie que nous avons constituée pour rédiger ces définitions est composée d'articles scientifiques, mais aussi d'ouvrages de vulgarisation à destination des plus jeunes ou des personnes porteuses de TSA. Nous nous sommes également inspirées de définitions issues de dictionnaires, ainsi que de certaines œuvres artistiques notamment pour parler d'amour.

2.5.2.2 Définition de la joie

Les manifestations corporelles de la joie mises en avant dans notre définition sont l'accélération cardiaque, l'augmentation de la température corporelle, la détente musculaire et le rire (Philippot, 2004; Philippot & Rimé, 1997).

Le dictionnaire Larousse parle d'un « *sentiment [...] éprouvé par quelqu'un dont une aspiration, un désir est satisfait ou en voie de l'être* » (Larousse, 2022.). Nous avons voulu reprendre cette notion de plaisir anticipé dans notre définition. Cela permet de comprendre que la cause de la joie peut être l'idée que quelque chose va nous satisfaire, et pas seulement cette chose en elle-même. Nous avons également repris de l'album jeunesse *Au fil des émotions : dis ce que tu ressens* (Núñez Pereira & Valcárcel, 2016), le terme de « bonne humeur ». Cette expression est intéressante car elle est employée dans le langage courant. La notion de plaisir comme cause de la joie a aussi été utilisée.

Nous avons aussi mentionné le fait que la joie est une émotion positive. Cependant, elle peut parfois s'exprimer de manière intense et envoyer des signaux forts qui engendrent de la peur. Nous en avons fait mention.

2.5.2.3 Définition de la tristesse

Au niveau corporel, la tristesse se manifeste par une baisse générale de l'énergie (Nummenmaa et al., 2014; Núñez Pereira & Valcárcel, 2016). On observe aussi des contractions au niveau du larynx (Nummenmaa et al., 2014; Philippot & Rimé, 1997). Tout cela impacte alors notre voix, qui se trouve tremblante et ralentie (Thorel et al., 2016).

Les causes psychologiques de la tristesse se caractérisent par deux critères principaux : l'impuissance du sujet face à une situation (Briand-Malenfant Rachel et al., 2010), et la dimension de perte (Núñez Pereira & Valcárcel, 2016).

L'une des conséquences de la tristesse est le repli sur soi (Briand-Malenfant Rachel et al., 2010). Une recherche de réconfort peut aussi se manifester, notamment en pleurant (Basso-Bondini, 2006). Ces deux issues de la tristesse se retrouvent dans notre définition. Nous précisons qu'informer les autres de l'un ou l'autre de ces deux besoins en facilite leur compréhension.

2.5.2.4 Définition de la peur

Les manifestations physiques de la peur que nous avons choisi d'intégrer à notre définition sont les symptômes abdominaux (Philippot & Rimé, 1997) et les tremblements (Philippot, 2004). Le corps se met en tension, dans un réflexe de fuite (Formarier, 2012; Núñez Pereira & Valcárcel, 2016; Thorel et al., 2016).

C'est la sensation de danger qui est à l'origine de la peur (*Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*, 2022; Formarier, 2012; Larousse, 2022.).

Pour la dernière partie de cette définition, nous nous sommes inspirées de l'album *Au fil des émotions : dis ce que tu ressens* (Núñez Pereira & Valcárcel, 2016). Les auteurs expliquent que la peur existe pour nous protéger du danger. Cependant, si elle devient trop importante, elle peut nous faire perdre nos moyens et nous empêcher d'agir. Savoir cela permet de reprendre le contrôle sur l'émotion.

2.5.2.5 Définition de la colère

La colère se manifeste par une augmentation de la température cutanée (Ekman et al., 1983; Philippot, 2004; Philippot & Rimé, 1997). Le corps se met en tension musculaire (Philippot, 2004; Philippot & Rimé, 1997). La voix augmente en intensité (Murray & Arnott, 1993; Thorel et al., 2016).

La colère est une émotion qui est toujours dirigée contre quelqu'un ou son comportement (Llenas, 2014; Nasielski, 2009; Thorel et al., 2016). Le sujet vit une situation qui ne lui convient pas, et reporte, à tort ou à raison, la responsabilité sur autrui. Le sujet peut aussi être en colère contre lui-même. Il y a dans la colère un sentiment de révolte, et la conviction que les choses auraient pu se passer autrement. C'est ce qui différencie cette émotion de la tristesse.

La colère est une émotion puissante, qui peut rapidement monter en intensité et devenir incontrôlable (*Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*, 2022.; Núñez Pereira & Valcárcel, 2016). L'article de Nasielski invite à dissocier colère et violence : « *La violence est [...] l'inverse de ce que vise la colère* » (Nasielski, 2009). La colère vise à changer ce qui

nous déplaît, et la violence est dans ce cas contre-productive. Il est important de différencier colère et violence pour comprendre que l'une ne mène pas nécessairement à l'autre.

2.5.2.6 Définition de la surprise

La surprise se caractérise par une élévation des sourcils, qui rend l'ouverture des yeux plus importante (Filliozat, 2015; Paul Ekman Group, s. d.). Ce réflexe permet de repérer un éventuel danger (Ekman dans Dortier, 2014). Notre mâchoire tombe (Paul Ekman Group, s. d.) et notre cœur bat plus fort (Depraz dans Louie Media, 2019).

La surprise est une émotion très courte et presque insaisissable pour beaucoup de disciplines scientifiques. Pour la décrire, nous nous sommes référées au champ disciplinaire de la phénoménologie, qui « *étudie des faits de l'expérience vécue, indépendamment des principes ou des théories* » (CNRTL, 2012). Autrement dit, nous nous sommes intéressées à la façon dont les individus parlent de la surprise. La surprise est une réaction face à un imprévu qui demande à être géré. Elle est indissociable d'une posture d'attente qui précède la surprise. Un phénomène de rupture survient et brise cette attente. Notre organisme met alors en jeu un mécanisme de régulation, afin d'encaisser la situation (Depraz dans Louie Media, 2019). La définition donnée dans l'album *Ben et les habiletés sociales : les émotions* y introduit l'onomatopée « oh ». Nous avons repris cette idée, avec un « wow ».

La surprise est une émotion particulière. Elle n'intervient jamais seule mais se combine aux autres émotions. Le phénomène de la surprise est en réalité assez court. Selon la cause de cette surprise, les émotions de joie, tristesse, peur ou colère vont lui succéder (Depraz, 2018).

2.5.2.7 Définition de l'amour

L'amour en sa qualité hybride d'émotion et de sentiment a un statut particulier au sein de nos définitions. Il nous a été impossible de trouver une définition consensuelle scientifiquement pour parler de ce sentiment. Il y a autant de façons d'étudier les manifestations de l'amour qu'il y a de disciplines scientifiques. Sachant cela, nous avons décidé de nous tourner vers les sciences humaines et les disciplines artistiques, plus subjectives. En effet, qui de mieux que les artistes pour parler d'amour ?

Dans la littérature, les manifestations physiques de l'amour sont décrites principalement pour le sentiment amoureux et l'attraction sexuelle. Le sentiment amoureux est décrit comme une émotion forte, qui occasionne des changements corporels intenses, comme par exemple dans la scène du coup de foudre de l'acte I scène 3 de *Phèdre* : « *Je le vis, je rougis, je pâlis à sa vue [...] Mes yeux ne voyaient plus je ne pouvais plus parler, je sentis tout mon corps et transir et brûler* » (Racine, 1677). Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, les

sensations fortes peuvent parfois faire peur, d'autant plus à des personnes porteuses de TSA. Aussi, nous avons préféré nous référer à une description plus sobre issue de la vulgarisation scientifique : quand on est amoureux, on a les mains moites, le souffle court, et notre cœur s'emballe (Vincent Basso-Bondini, 2006). Pour ce qui est des manifestations corporelles de l'attirance sexuelle, nous avons là aussi choisi de privilégier la sobriété : « Quand tu es attiré par quelqu'un tu as envie de le toucher. Tu peux vouloir lui faire des câlins, des bisous... ».

Chaque forme d'amour est expliquée indépendamment :

- La définition de l'attachement s'inspire de l'attachement du *Petit Prince* pour son amie la rose qu'il trouve « unique au monde » (de Saint-Exupéry, 1943). Cette forme d'amour nous paraissait particulièrement importante à aborder dans le cas des troubles autistiques. Des témoignages de personnes autistes de haut niveau montrent ce rapport particulier avec les objets, même inanimés : « *J'ai des liens affectifs forts, mais ils se rattachent le plus souvent à des endroits qu'à des personnes* » (Grandin, 1997, p.105).
- La définition de l'amitié s'inspire de films d'animation qui portent sur l'amitié et la fidélité comme *Toy Story* (Lasseter, 1995). Elle stipule notamment que des amis se soutiennent moralement.
- La définition de l'attirance sexuelle est principalement une description de symptômes physiques.
- La définition du sentiment amoureux relate l'idéalisation qu'il est possible de ressentir pour l'objet de son amour (Cosnier, 1994). Elle raconte également la sensation de n'avoir plus qu'un objet de pensée, comme le décrit Alcibiade dans son monologue dans *Le banquet* (Platon, 380av. J.-C.)

La dernière question « Est-ce que l'amour dure toujours ? » permet d'expliquer que, comme les autres émotions, l'amour peut être éphémère. En effet, le statut particulier de l'amour lui confère un traitement particulier. Comme l'amour est une notion à cheval entre sentiment et émotion, la notion de durabilité lui est intrinsèque. C'est le fameux « quand on aime vraiment, c'est pour toujours », qu'on rencontre dans bon nombre d'œuvres artistiques traitant de ce sujet. Il était important pour nous de replacer l'amour sur le même plan que les autres émotions en insistant sur son caractère éphémère pour apporter de la flexibilité mentale à ce concept et pour créer de l'unité avec les autres définitions. Insister sur le caractère mouvant de nos quatre nuances de l'amour nous paraissait intéressant d'un point de vue clinique. Savoir que nos sentiments peuvent évoluer pour quelqu'un nous semble pertinent pour un public d'adolescents. C'est par exemple à cette période-là de la vie que des sentiments amicaux peuvent évoluer vers des sentiments amoureux.

2.5.3 Validation de nos définitions

Afin de vérifier que nos définitions peuvent être facilement reliées aux émotions correspondantes, nous avons créé un questionnaire en ligne. Les participants ont dû associer chaque définition à une émotion. Nous avons retravaillé les définitions afin que les mots qui

révèlent de quelle émotion il s'agit n'apparaissent pas. Par exemple, pour la définition de la joie, nous avons retiré les mots « joie » ou « joyeux ». Cet aménagement n'a pas pu être fait pour la définition de l'amour. Elle contenait trop de mots révélant l'émotion concernée. Nous aurions dû proposer une toute autre définition, ce qui aurait biaisé le questionnaire. Cette définition est donc la seule à n'avoir pas pu être validée. Nous avons eu 229 participants à notre questionnaire, âgés de 14 à plus de 60 ans et de catégories socio-professionnelles hétérogènes. Les résultats obtenus sont satisfaisants. Pour chaque émotion, 93,9 à 98,7% de bonnes réponses ont été enregistrées (cf : annexe 5 p.57).

2.5.4 Choix et rédaction des situations

Les pages « situations » suivent toutes le même modèle. Elles sont constituées de quatre vignettes, mettant en scène chacun des personnages. Ces personnages ressentent tous la même émotion, mais à des nuances différentes, pour des raisons différentes et dans des lieux différents.

Nous avons choisi les situations de manière à ce qu'elles soient écologiques pour un public d'adolescents. Pour cela, nous nous sommes inspirées de l'outil *Situations sociales pour adolescents atteints d'un TSA*, par Aliko Kassotaki, orthophoniste (Kassotaki, 2019).

Le choix de lieux récurrents a été adopté pour répondre au besoin de régularité des personnes porteuses de TSA. Ils sont au nombre de six : la chambre, la salle d'examen, la soirée, le parc, chez le médecin et au restaurant. Ce parti pris répond à la théorie de l'*appraisal* (Nugier, 2009), puisqu'on comprend que chacun des personnages expérimente chaque lieu différemment. Une même situation dans un même lieu peut provoquer des réactions émotionnelles différentes. Ainsi, Trisha se trouve effrayée par son sujet d'examen quand Adam s'en trouve ravi.

Chaque situation se termine en révélant quelle nuance de l'émotion ressent le personnage. Ces mots sont écrits dans la couleur de l'émotion correspondante : nous insistons de nouveau sur l'importance de nommer les émotions. Nous n'avons pas hiérarchisé les nuances entre elles. Cela aurait été impossible pour des émotions comme l'amour ou la surprise. De plus, il est difficile de graduer les nuances émotionnelles. Par exemple, une extrême mélancolie peut être vécue plus intensément qu'une petite déception, et vice-versa. Cependant, nous avons souhaité, dans la mesure du possible, terminer les doubles-pages « situations » par une nuance pouvant être ressentie très intensément. Notre personnage Adam vit des émotions particulièrement fortes. Nous avons choisi de placer ses situations en dernier.

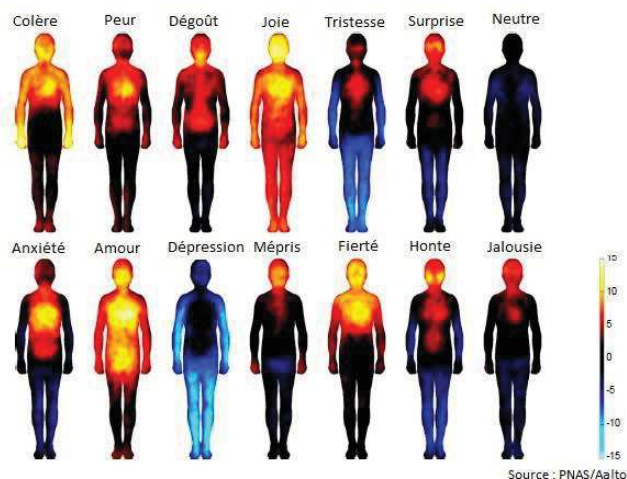
Les différents paramètres (lieux, nuances émotionnelles et personnages) ont donc été agencés comme suit. Tous les personnages devaient apparaître équitablement dans le livre. Les situations ont ensuite découlé des lieux et des émotions dans lesquels les personnages devaient passer. Les couleurs du tableau montrent bien que chaque personnage passe par chaque émotion. La surprise n'a pas été colorée.

	Parc	Restaurant	Chez le médecin	Soirée	Chambre	Examen
Trisha	Sérénité	Déception	Stupeur	Rage	Attachement	Frayeur
Samy	Agréablement surpris	Appréhension	Amitié	Excitation	Frustration	Désespoir
Camille	Panique	Agacement	Amusement	Attirance sexuelle	Chagrin	Indignation
Adam	Mélancolie	Amour	Enervement	Anxiété	Etat de choc	Euphorie

2.6 Autres effets spéciaux

Le format du livre a fait l'objet d'un débat. Il fallait qu'il soit assez grand pour être agréable à lire et à regarder, et assez petit pour en faciliter le transport. Ce livre doit pouvoir être utilisé en milieu écologique au moment de la survenue d'émotions difficiles à gérer. Un format A4 paysage nous a semblé être un bon compromis entre praticité et plaisir.

Nous avons décidé d'organiser le livre par chapitres grâce à des intercalaires transparents. Chaque émotion a donc son propre chapitre et il est possible de les travailler indépendamment les unes des autres. La transparence des intercalaires permet d'y apposer des taches de couleur. Ces taches sont de la couleur de l'émotion abordée. En manipulant les intercalaires, les taches peuvent se déposer sur les personnages en noir et blanc des doubles-pages « définitions ». Ces taches sont situées aux endroits du corps mobilisés par l'émotion. Les émotions n'activent pas toutes les parties du corps de la même façon. Certaines parties du corps sont activées par une émotion quand d'autres ne le sont pas. En 2014, l'Académie Nationale des Sciences réalise une étude pour cartographier les émotions dans le corps (Nummenmaa et al., 2014). Il est demandé à chacun des participants de colorier sur une silhouette les zones du corps qu'il sent s'activer face à une variété de stimuli. Les participants venant de divers endroits dans le monde, cette cartographie peut être qualifiée d'universelle :



En rouge nous pouvons voir les zones que l'émotion active, et en bleu les zones inactives.

L'intercalaire va permettre de modéliser la survenue de l'émotion dans le corps. Amovible, il peut se placer sur la page de texte. Cela permet d'ôter la distraction visuelle que peuvent constituer les taches pendant un travail de lecture d'image. La dimension éphémère de l'émotion est renforcée par le fait d'apposer les taches de couleur sur les personnages, au lieu que la couleur soit fixée sur eux.

Nous abordons peu d'émotions à valence positive dans notre matériel. Ainsi, nous avons souhaité accentuer cette caractéristique avec des taches jaunes pailletées pour la joie

Les pages « définitions » sont cernées d'un liseré correspondant à la couleur de l'émotion concernée. Cela agit comme un rappel discret de l'émotion dans laquelle nous nous situons. Pour la surprise, le liseré est divisé en quatre parties : chaque côté contient une couleur, correspondant aux quatre émotions qui peuvent lui succéder.

La page « définition » de la surprise n'est pas organisée de la même manière que les autres. Nous avons souhaité créer un effet de surprise pour le lecteur au moyen d'un pop-up. Ce procédé esthétique crée un effet de rupture avec la structure routinière des autres pages. Les personnages sont surpris par l'irruption du pop-up dans leur livre, créant ainsi une mise en abîme de l'émotion surprise.

Pour les pages « situations », nous avons choisi de disposer l'illustration et le texte correspondant côte à côte. Nous les avons disposés en damier. Par exemple, sur la page de gauche, l'illustration du dessus est disposée à gauche et son texte à droite, et l'illustration du dessous est disposée à droite et son texte à gauche. Cette mise en page est accentuée par un damier de la couleur de l'émotion. Ces différents procédés permettent plus de lisibilité. Ces pages contiennent de nombreuses informations visuelles. Nous voulions que le lecteur sache à quelle image correspond quel texte.

3 L'audio

3.1 Détails pratiques

Pour accéder à la partie audio, nous avons fait le choix d'un QR code placé au début du livre. Il renvoie à une chaîne Youtube privée. Chaque définition et chaque situation ont une piste indépendante. Le matériel est ainsi plus adaptable. Les enregistrements et les musiques ont été réalisés par Bruno Godard, musicien et compositeur.

3.2 L'enregistrement du texte

Le texte enregistré est exactement le même que celui qui apparaît dans le livre. Il est lu par une narratrice, qui reste la même tout le long et constitue un point de repère facilement identifiable. Pour les définitions, nous avons fait appel à une adolescente qui pose les questions en début de partie et donne le modèle qui permet de communiquer l'émotion. Cela favorise une identification de l'auditeur, adolescent également, et qui se pose certainement les mêmes questions. Le fait que les questions et les réponses ne soient pas dites par la même personne empêche également d'éventuelles confusions. Le tout paraît plus naturel.

Nous avons fait en sorte que la voix de la narratrice transmette à minima l'émotion concernée. Nous avons fait attention à ce que les paramètres vocaux émotionnels ne soient pas exagérés. Le plus important pour nous a été de garder au maximum le caractère naturel du texte lu par la narratrice. Celle-ci ne devait pas paraître effrayée en donnant la définition de la peur, par exemple. Le but de l'utilisation de ces paramètres est de faire passer légèrement l'émotion dans la voix, afin qu'il y ait une cohérence avec ce qui est dit et une facilitation de la compréhension du texte (Schreiber, 2017).

Deux articles nous ont renseignées sur les paramètres vocaux des émotions : *Communication of emotions in vocal expression and music performance : different channels, same code ?* (Juslin & Laukka, 2003) et *Toward the simulation of emotions in synthetic speech : A review of the literature on the human vocal emotion* (Murray & Arnott, 1993). De ces articles, nous avons appliqué les paramètres suivants :

Emotion	Paramètres de Juslin & Laukka que nous avons appliqués	Paramètres de Murray & Arnott que nous avons appliqués
Joie	Intensité moyenne-élevée Timbre de moyenne-haute fréquence Attaques marquées	Intensité plus forte Hauteur moyenne plus élevée Voix plus soufflée
Tristesse	Débit lent Faible intensité vocale Faibles variabilités de l'intensité Attaques lentes	Débit lent Hauteur plus basse Tessiture légèrement plus étroite Intensité plus basse Inflexions vers le bas
Colère	Débit plus rapide Intensité élevée F0 élevé et variable Attaques marquées	Débit plus rapide Intensité plus forte Hauteur plus élevée Tessiture plus large Souffle dans la voix
Peur	Débit plus rapide Faible intensité (sauf pour la panique)	Débit plus rapide

Pour la surprise, nous avons pris le parti d'introduire de légères variations de hauteurs et de débit. Des ruptures d'intensité ainsi que des onomatopées ont été introduites. Pour ne pas confondre surprise et peur, nous avons pris soin d'induire une bonne surprise plutôt qu'une mauvaise surprise, en souriant.

Pour l'amour, nous avons adopté une voix douce avec peu d'attaques glottiques. Nous avons adopté une prosodie qui se veut affectueuse en adoucissant les consonnes et en prolongeant légèrement les voyelles. Un léger sourire dans la voix est audible avec l'ouverture des bandes ventriculaires. Une légère élévation de la hauteur vocale nous paraissait également plus adaptée. Pour la définition du sentiment amoureux, nous avons augmenté l'intensité vocale et la tessiture, afin de créer des envolées lyriques.

3.3 Ajout du contexte sonore

L'une des plus-values de l'audio par rapport au livre est l'ajout d'un contexte sonore pour les situations. Afin d'éviter l'encombrement perceptif, un silence sépare bien le contexte sonore du texte qui suit ou précède. Nous avons également pris soin de ne pas faire entendre ce qui n'est pas visible à l'image. Par exemple, les scènes dans le parc ne contiennent pas de chants d'oiseaux, car il n'y en a pas sur l'image. De cette manière, nous évitons les inférences, qui posent des difficultés aux personnes porteuses de TSA (Courtois-du-Passage & Galloux, 2004).

Il sera possible au thérapeute de proposer ou non ce contexte sonore grâce à des pistes audio indépendantes.

3.4 Les musiques

3.4.1 Intérêt des musiques

On attribue à Kant la citation « *La musique est la langue des émotions* ». Même si nous ne pouvons prétendre induire chez quiconque un ressenti émotionnel, l'ajout de musiques dans le matériel peut permettre cela. A partir de ce ressenti ou de cette absence de ressenti, un dialogue peut émerger, amenant le patient à poser des mots sur son émotion.

Il a été prouvé qu'un entraînement musical aide au décodage des émotions au sein d'une phrase ou même d'un discours non signifiant contenant seulement une prosodie émotionnelle (Thompson et al., 2004).

Nous nous sommes posé la question du caractère subjectif des émotions musicales. Le chercheur en neurosciences Hervé Platel justifie le « frisson musical » par le fait que le cerveau confronte sans arrêt les informations que nous percevons et celles que nous avons déjà vécues (Platel dans France Culture, 2018). Ainsi, une musique d'apparence joyeuse peut provoquer chez l'auditeur une émotion de tristesse, car il la relie à un souvenir douloureux. Le fait de créer des musiques originales dans notre matériel limite les chances que l'auditeur les relie à un souvenir personnel. De plus, des études ont montré que des musiques faisant ressentir dans certaines cultures la joie, la tristesse, la colère ou la peur étaient identifiées de la même manière dans d'autres cultures même très éloignées (Balkwill et al., 2004; Fritz et al., 2009). Il existe donc des paramètres musicaux émotionnels universels.

L'enseignant-chercheur et musicien Emmanuel Bigand explique que l'écoute de musique active dans le cerveau le circuit de la récompense. La dopamine libérée participe au plaisir ressenti (Bigand dans Louie Media, 2021). Or, le plaisir ancre les apprentissages.

3.4.2 Principes de composition

Toutes les musiques comportent une structure qui fait monter l'émotion en intensité. A l'instar des nuances proposées dans le livre, cela permet de représenter différents degrés de l'émotion. Cela permet aussi de s'approprier progressivement l'émotion présentée, en s'en imprégnant de plus en plus.

Le thème principal est le même dans toutes les musiques. Cela facilite les comparaisons entre les différentes émotions. Nous l'avons construit de sorte à ce qu'il soit facile à identifier. Il n'est pas trop long pour pouvoir le maintenir en mémoire, mais pas trop court non plus afin qu'il puisse se développer sur différents degrés d'intensité. Pour chaque double-page « définition », le thème est présenté sur une très courte durée entre le nom de l'émotion et le texte.

Nous avons évité au maximum d'introduire dans les musiques des dissonances ou des sonorités qui pourraient participer à l'encombrement perceptif.

Pour choisir les paramètres musicaux les plus représentatifs de chaque émotion, nous nous sommes basées sur l'article *Communication of emotions in vocal expression and music performance : different channels, same code ?* (Juslin & Laukka, 2003). Celui-ci nous avait déjà servi pour identifier les paramètres vocaux des émotions. Cet article met en évidence les paramètres émotionnels similaires entre la musique et l'expression vocale. A l'instant où nous écrivons ce mémoire, seules les musiques de la joie et de la tristesse sont composées. Notre compositeur organise son emploi du temps en fonction de ses autres activités. De plus, les réajustements prennent du temps. Les tableaux qui suivent rendent compte des choix que nous avons transmis au compositeur pour chaque émotion, mais nous détaillons davantage les paramètres musicaux utilisés pour la joie et la tristesse (en gras dans les tableaux).

Emotion	Paramètres de Juslin & Laukka	Nos choix de composition
Joie	Tempo rapide	126 à la noire
	Timbre de moyenne-haute fréquence	Utilisation d'instruments aux sonorités aigües : ukulélé, vibraphone, saxophone et cymbales
	Attaques marquées	« Pêches » aux cuivres, temps marqués avec des claquements de doigts et des percussions
Tristesse	Tempo lent	60 à la noire
	Faible intensité	Utilisation d'instruments aux possibilités de nuances allant de piano à mezzo-piano (piano et violoncelle)
	Faible variabilité de l'intensité	Faibles variabilité de nuances
Colère	Tempo rapide	Paramètre transmis au compositeur
	Intensité élevée	Paramètre transmis au compositeur
	Attaques marquées	Paramètre transmis au compositeur
Peur	Tempo rapide	Paramètre transmis au compositeur
	Faible intensité (sauf pour la panique)	Paramètre transmis au compositeur
	Timbre élevé	Paramètre transmis au compositeur

Nous avons ajouté à cette base des idées plus personnelles, inspirées de musiques que nous écoutons :

Emotion	Choix de composition
Joie	Mode majeur Thème à la basse pour le groove Progression allant de la sérénité (ukulélé) à l'explosion de joie (cuivres) Montée chromatique Inspiration de style disco-funk
Tristesse	Mode mineur Duo piano / violoncelle Temps marqués pour une impression de lourdeur Fins de phrases traînantes Inspiration de style romantique
Colère	Effet « machine » avec une cellule répétitive qui monte en intensité Graves grondants

	Inspiration de style électro
Peur	Demi-tons Inspiration de style musique de film
Surprise	Progression allant de la curiosité au sursaut produit par la rupture Ruptures imprévues Modulations
Amour	Progression allant de l'amour naissant au lyrisme, jusqu'à l'explosion de la passion

Nous avons pensé ces musiques pour qu'elles apparaissent en début de chapitre, avant la définition de l'émotion. Toutefois, l'indépendance des pistes audio permet au thérapeute de les proposer quand il le souhaite.

4 Cahier d'exercices

4.1 Intérêt du cahier d'exercices

Comme nous l'avons vu précédemment, notre matériel vise l'identification des émotions chez soi. Le livre et l'audio sont des modules complémentaires qui permettent de comprendre différents aspects des émotions et de découvrir leurs nuances. Cependant, le matériel manquait d'un module permettant l'appropriation de ces concepts. Nous risquions de tomber dans l'écueil de travailler de manière plaquée. Nous avons alors eu l'idée du cahier d'exercices, qui aborde les émotions sous un angle plus pratique. Il permet d'expérimenter les émotions chez soi.

4.2 Structure du cahier d'exercices

4.2.1 Notice d'utilisation à l'usage du thérapeute

Nous avons introduit le cahier d'exercices par une notice d'utilisation à l'usage du thérapeute. Nous y présentons l'outil et son lien avec les autres modules du matériel. Nous précisons que ce cahier a pour objectif l'expérimentation et l'identification des émotions chez soi. Cependant, cette compétence étant difficile à isoler, certains exercices permettent aussi d'entraîner la reconnaissance des émotions chez les autres. Une partie « Bonus » propose des exercices ne travaillant pas l'identification chez soi, mais ciblant d'autres compétences pragmatiques et émotionnelles. Enfin, cette notice informe le thérapeute que l'usage du cahier d'exercices n'est pas exclusivement réservé aux orthophonistes ni exclusivement à destination des personnes porteuses de TSA, bien qu'il ait été pensé en ce sens.

4.2.2 Organisation interne du cahier

4.2.2.1 Le système de pastilles

Nous avons souhaité optimiser l'organisation du cahier afin que le thérapeute identifie facilement quels exercices correspondent à son objectif de travail. La table des matières comporte les titres des exercices dans leur ordre d'apparition. A côté de ces titres, nous avons ajouté des pastilles de couleurs. Elles indiquent ce qui est majoritairement travaillé dans l'exercice en question. Selon Isabelle Sage, « [...] Ekman, Friesen, O'Sullivan et Scherer (1980) confirment que le corps est utilisé comme un canal de communication pour juger de l'état émotionnel d'autrui, en plus du visage, du discours et du ton de la voix, aucun canal n'étant plus favorisé qu'un autre » (Sage, 2008, p.18). Ce sont ces trois composantes que nous avons souhaité identifier dans la table des matières. La pastille violette indique un travail sur la communication verbale, le langage et la pragmatique. La pastille verte indique un travail sur la communication non verbale (les postures et les mimiques notamment). La pastille orange indique un travail sur l'expression vocale (intonation, prosodie, et onomatopées). Certains exercices comportent plusieurs pastilles. Nous avons organisé l'ordre d'apparition des exercices en fonction de ces pastilles.

Il faut distinguer objectifs et prérequis. Certains exercices demandent des prérequis de communication verbale mais n'ont pas de visée rééducative de la communication verbale. Par exemple, « Les marionnettes géantes » implique qu'une personne décrive à une autre une posture émotionnelle. Nous avons placé une pastille verte à cet exercice car ce qui est visé en priorité est la reconnaissance de l'émotion chez celui qui effectue la posture. Cependant, celui qui décrit la posture doit avoir de solides compétences verbales et pragmatiques. Ainsi, certains exercices travaillant la communication verbale de manière passive n'ont pas droit à une pastille violette.

4.2.2.2 La rédaction des exercices

Chaque exercice suit une structure rédactionnelle similaire. Les objectifs sont détaillés en premier lieu. Ils recourent des objectifs sur le travail des émotions mais également des objectifs plus larges. Là où les pastilles de couleur dégrossissent les objectifs émotionnels et pragmatiques, objectifs et prérequis divers sont regroupés sous le terme « Objectifs » en début d'exercices, car tout dépend de ce que le thérapeute souhaite travailler et du profil du patient. Rien n'empêche le thérapeute de détourner un exercice pour travailler d'autres compétences que celles indiquées par les pastilles.

Le matériel requis est détaillé à la suite des objectifs. Le déroulement de l'exercice est décrit par la suite.

Des variantes sont proposées pour pratiquement tous les exercices. Elles permettent d'aider le thérapeute à adapter l'exercice aux participants.

4.2.2.3 Travail sur la communication verbale, le langage et la pragmatique

Les exercices qui travaillent la communication verbale, le langage et la pragmatique n'ont pas tous la même visée. Certains génèrent de la discussion autour des émotions. Ils permettent de confronter les expériences et les points de vue de chacun. Ils sont alors intéressants à proposer en groupes. L'un des exercices propose un travail à partir des situations du livre. Il s'agit de les rejouer sous forme de saynètes. Cela permet de s'approprier une situation émotionnelle sur le principe des scripts éducatifs sociaux. Les scripts sociaux sont un bon moyen d'apprendre comment gérer une émotion (Vermeulen et al., 2011).

D'autres exercices, plus individuels, visent l'auto-analyse. Ils invitent le participant à prendre conscience des causes de ses ressentis, de leurs manifestations et leurs besoins associés.

Certains permettent de s'approprier le vocabulaire relatif aux émotions. L'utilisation du livre peut venir compléter un tel travail, afin d'expliquer et d'illustrer certains termes.

4.2.2.4 Travail sur la communication non verbale

Les exercices qui visent à apprendre à écouter son corps permettent de porter l'attention du participant sur les manifestations corporelles de ses émotions. L'exercice « La petite carte intérieure » par exemple, a été pensé à partir des Bodily maps of emotions, (Nummenmaa et al., 2014), dont nous nous sommes inspirées pour les taches de couleurs sur les intercalaires du livre. Il s'agit de colorier une silhouette vide de la couleur d'une émotion aux endroits où celle-ci est ressentie.

Certains exercices entraînent le participant à produire les postures et mimiques prototypiques des émotions. Dans une étude de 1989, Duclos et al. avancent que faire prendre des postures émotionnelles à des participants leur permet d'identifier les émotions dans leur propre corps (Duclos et al. dans Sage, 2008). De la même manière, reproduire une série d'expressions faciales émotionnelles active certains paramètres physiologiques liés à cette émotion. Plusieurs de nos exercices sont basés sur ces deux postulats. Nous nous sommes aussi inspirées de l'art du clowning. Cette discipline consiste à jouer avec son émotion en l'amplifiant et la caricaturant. En août 2021, nous avons effectué une formation Erasmus + de communication non violente et de clowning autour des émotions, avec le spécialiste Istvan Van Heuverzwyn. Nous avons pu expérimenter de nombreux exercices corporels et théâtraux, qui permettent d'identifier ses émotions mais aussi de les exprimer à différentes intensités, en

s'engageant corporellement. Nous nous sommes librement inspirées de cette formation pour les exercices corporels et théâtraux.

4.2.2.5 Travail sur l'expression vocale

Les exercices portant sur le travail de l'expression vocale sont presque toujours associés à un autre objectif. Il est en effet difficile et peu écologique d'isoler cette compétence. La voix s'accompagne très souvent de parole. Un exercice parvient tout de même à isoler cette compétence. Il s'agit de l'exercice de « La langue imaginaire », qui développe l'idée d'un dialogue prosodique sans parole identifiable. Les participants peuvent babiller par exemple.

Un des exercices propose un travail sur la prosodie émotionnelle à l'aide des musiques du module audio. Comme nous l'avons vu précédemment, l'expression vocale et musicale des émotions partagent de nombreux paramètres (Juslin & Laukka, 2003). Les adultes et enfants entraînés musicalement sont davantage capables d'identifier les émotions au sein d'une phrase, et au sein d'un discours non-signifiant mais qui comporte une prosodie (Thompson et al. 2004). La musique et le langage sont par ailleurs traités tous deux dans l'aire de Broca (Bigand dans Louie Media, 2021). Proposer des activités musicales peut donc être bénéfique au travail de l'expression vocale émotionnelle.

Le théâtre est également un outil de prédilection pour la reconnaissance de la prosodie émotionnelle (Thompson et al., 2004), et nous nous sommes inspirées d'exercices théâtraux pour la confection de ce cahier d'exercices.

4.2.2.6 Les outils supplémentaires

Des outils supplémentaires ont été rajoutés pour accompagner certains exercices. Des étiquettes-émotions sont ainsi insérées dans le cahier pour l'exercice « Les nuances sortent en boîte ». Un cache en papier glacé est créé pour l'exercice « Cache-cache raconte ». Une silhouette vide, une « Fiche-émotion » pour l'exercice du même nom, et une roue des émotions sont ajoutées.

PARTIE DISCUSSION

1 Limites et atouts du matériel

1.1 Un matériel en trois modules indépendants

Notre matériel prend la forme d'un livre disponible en version audio accompagné d'un cahier d'exercices. Il se compose de trois modules indépendants et complémentaires. Ces formats de matériel nous paraissaient adaptés et à notre portée en terme de réalisation. Ils comportent néanmoins quelques désavantages. Nous avons pu présenter notre matériel à des adolescents porteurs de TSA. Ils nous ont aidées à adopter un regard critique sur notre matériel.

1.2 Le livre

1.2.1 Un format statique

Un livre comporte des images statiques. Or, comme nous l'avons vu précédemment, les images statiques ne sont pas fidèles à la réalité du monde vécu. Les résultats de tests pragmatiques peuvent être très bons sur des images inanimées et très chutés dans des tests qui se rapprochent d'une situation écologique (Vermeulen et al., 2011). Une image en mouvement aurait complété les représentations des postures et mimiques émotionnelles. Le dessin animé aurait permis cela par exemple, en apportant du contexte et du mouvement.

Les images statiques comportent un autre écueil. Une scène peut être représentée par une seule image, comme dans « Le lexique des éMOTions », ou par plusieurs images, comme dans une bande dessinée. Or, les images ne rendent pas compte de toutes les transformations qui se produisent dans une scène. Une bande dessinée est une suite d'images qui passent d'un état initial à un état final, et sont nécessairement une réduction temporelle. Le cinéma est un art qui, grâce au mouvement et au montage, instaure une nouvelle temporalité. Dans notre livre, les situations sont illustrées par une seule image statique. La notion de temporalité est effacée pour rendre la scène le plus lisible possible. Il aurait été intéressant de représenter ces scènes de manière à ce que l'on puisse voir un enchaînement d'actions et une logique narrative.

1.2.2 Les doubles-pages « définition »

Le format lexique est un format qui donne beaucoup de réponses au lieu de poser des questions. Les émotions sont des concepts très subjectifs : nous ne les ressentons pas tous de la même manière. Pour aborder les émotions, il fallait que nous instaurions une base commune et que nous les définissions. Pour définir les émotions, il fallait que nous passions par des réponses communes. Ces réponses ne sont pas adaptées au cas par cas. Par exemple, dans notre définition de la peur, il est marqué « Tu as l'estomac qui se serre ». Cela peut paraître très arbitraire. Même si c'est une information tirée d'études randomisées, il est tout à fait envisageable que cette manifestation physique de la peur ne s'applique pas à tout le monde. Nous induisons ainsi des réponses au lieu de poser des questions et de laisser le champ libre au lecteur de décider comment il se sent quand il a peur. Ce travers propre au format lexique nous a poussés à créer un cahier d'exercices personnalisable qui viendrait compléter le lexique. Toutefois, ces deux modules doivent être travaillés ensemble pour être complémentaires, et nous ne pouvons nous en assurer.

Le système de lexique des émotions pose aussi des questions de réalisme. Nous avons voulu définir les émotions pour qu'elles soient décontextualisées et donc applicables à des situations du quotidien du patient. Mais est-ce qu'une émotion est réellement détachable d'un contexte ? N'induit-on pas le patient en erreur en simulant l'existence indépendante de ces concepts ? Une émotion n'existe pas indépendamment de causes, de manifestations physiques, et est souvent à l'origine de comportements. Travailler sur une définition générique des émotions manque par essence de réalisme. Pour pallier cela, nous avons mis les émotions en contexte dans des doubles-pages « situations ».

Une émotion est aussi toujours ressentie par quelqu'un. Ce sont nos capacités à entrer en relation avec autrui qui conditionnent notre accès à ses émotions. Sans conscience de l'autre, comment être empathique ? Or, les personnes porteuses de TSA ont justement des troubles des interactions sociales (OMS, 2021a). Travailler les émotions indépendamment d'un contexte signifie qu'on sépare une émotion d'une personne pour la ressentir. Par-là même, on définit une émotion comme une réalité concrète, objective. C'est la définition même d'un concept : on abstrait une dimension du réel pour en faire un objet. Nos définitions **s'adressent** au lecteur avec le pronom « tu » pour relier l'émotion à sa personne propre et ainsi éviter ce risque. Le patient a l'occasion de s'approprier l'émotion et nous l'invitons à entrer en relation avec lui-même. Les doubles-pages « situations » ajoutent une dimension interrelationnelle : les émotions sont exprimées en contexte et sont incarnées par des personnages auxquels nous espérons que les adolescents s'identifieront.

1.2.3 Les doubles-pages « situations »

Le choix d'organiser des doubles-pages « situations » pour les nuances d'émotions comporte des désavantages. En effet, les émotions secondaires (Plutchik, 1982) sont plus nuancées. Les émotions secondaires sont souvent un mélange d'émotions de base. Aussi, les ranger par famille comme si elles étaient parfaitement indépendantes les unes des autres

manque d'honnêteté scientifique. La déception ne comporte-t-elle pas un peu de surprise en elle ? Pourtant, la déception est rangée dans la famille de la tristesse. Nous pouvons nous en consoler en nous disant que pour définir, il faut catégoriser. En effet, c'est le propre du langage que d'être grossier, comme le dit si bien le philosophe Henri Bergson dans *Le Rire* : « *Quand nous éprouvons de l'amour ou de la haine, quand nous nous sentons joyeux ou tristes, est-ce bien notre sentiment lui-même qui arrive à notre conscience avec les mille nuances fugitives et les mille résonances profondes qui en font quelque chose d'absolument nôtre ? [...] Nous ne saisissons de nos sentiments que leur aspect impersonnel, celui que le langage a pu noter une fois pour toutes parce qu'il est à peu près le même, dans les mêmes conditions, pour tous les hommes* » (Bergson, 1900, p.169).

L'élaboration de petites histoires pour expliquer une seule nuance d'émotion pose aussi question. Même si nos situations sont très courtes, certains personnages passent par plusieurs émotions au cours d'une situation. Par exemple, Samy est anxieux à l'idée d'aller chez le médecin, et ses amis lui apportent du soutien. Cette situation se retrouve dans le chapitre de l'amour, et non dans celui de la peur. Des confusions peuvent survenir, même si nous n'en avons pas objectivé lors de nos passations.

1.3 L'audio

L'emploi d'un matériel audio pose des questions. Le canal sensoriel préféré des personnes avec TSA est, d'après les professionnels de santé que nous avons rencontrés, souvent le canal visuel. Est-ce bien judicieux de proposer un matériel audio à utiliser sans support visuel ? Lors de nos passations, l'écoute d'une petite histoire sans support visuel avec un groupe d'adolescents porteurs de TSA n'a pas permis aux participants de comprendre la narration. Il est possible d'écouter l'audio tout en proposant les images du livre. Pour éviter l'encombrement perceptif, le cache prévu dans le cahier d'exercices permet d'allier la description audio avec les images du livre tout en masquant le texte.

La forme audio d'un matériel peut également être angoissante. Là où une image est sans surprise, il est impossible de savoir ce qu'un audio dit à l'avance. Même si nous avons essayé d'éviter les dissonances dans les musiques et les bruits difficilement identifiables dans les contextes sonores, l'émergence d'un son dérangent pour le patient n'est pas exclue. Lors de nos passations, la musique de la tristesse a été écoutée par un groupe d'adolescents porteurs de TSA. Un des adolescents a eu une réaction forte à l'écoute de cette musique, et a immédiatement demandé à ce qu'on l'arrête. Le thérapeute, s'il choisit de proposer un matériel audio à son patient, doit pouvoir couper le son à tout moment. Il est tout à fait possible de le faire de notre plateforme Youtube.

Nous avons cru cependant observer un effet apaisant de l'audio sur certains adolescents porteurs de TSA. Le silence, difficile à obtenir avant la passation, s'est fait dans la salle dès l'apparition de la voix de la narratrice.

1.4 Le cahier d'exercices

Notre cahier d'exercices permet à une plus grande variété d'adolescents porteurs de TSA d'être concernés par notre matériel. Il comporte des exercices très faciles et varie les modalités sensorielles utilisées. Les variantes permettent au thérapeute de s'adapter aux besoins du patient.

1.5 Un matériel utilisable avec une pluralité de patients

Un avantage non négligeable de notre matériel est qu'il peut être utilisé dans le cadre de plusieurs pathologies orthophoniques. Nos cours ont mis en lumière l'intérêt du travail de la pragmatique et des émotions avec les patients porteurs de bégaiement. Nos expériences de stage nous ont permis de présenter une partie de notre matériel à un adolescent avec des troubles spécifiques de la logique et de la cognition mathématique. Ce patient a pu organiser les images du livre de manière à créer une histoire. Il a pu créer des étapes narratives qui lui ont permis de se repérer dans une logique temporelle. Nos expériences de stage nous ont aussi permis de présenter des extraits de notre matériel en séances de langage écrit avec des adolescents de 12 et 14 ans. Le design du matériel a permis qu'il soit présenté à des personnes de tous âges.

2 Remarques et questionnements cliniques

2.1 Choisir c'est renoncer

En choisissant de créer un matériel, nous avons dû faire des choix. Indépendamment du choix du format du matériel, les aspects formels de chaque module nous ont posé question tout au long du processus de création. Les passations effectuées ont mis en valeur des aspects auxquels nous n'avions pas pensé. Une fois le matériel entièrement constitué (livre relié et musiques terminées), nous sommes sûres de nous rendre compte d'autres points à améliorer. Actuellement, nous pouvons seulement témoigner de réactions à des parties du matériel.

2.2 Le livre

2.2.1 Le fond

L'élaboration des situations s'est fait selon un tableau organisationnel qui détaillait les lieux et émotions dans lesquels les personnages devaient passer (voir Partie méthodologique, 2.5.4 Choix et rédaction des situations). Les causes et conséquences des émotions devaient prendre en compte ces contraintes. Ceci explique que certaines situations manquent peut-être de naturel. Par exemple, Adam est euphorique en découvrant son sujet d'examen. Nous ne voyions pas comment lier la situation d'examen avec l'euphorie autrement.

Les nuances émotionnelles sont mises en valeur par la couleur de l'émotion traitée. Pour privilégier le naturel, nous avons préféré les phrases qui comprenaient le plus de cooccurrence, c'est-à-dire que nous avons agencé les mots de manière à ce qu'ils reproduisent des expressions familières. Par exemple, nous avons préféré l'expression « se met à paniquer », plutôt que « se trouve en panique » pour parler de la nuance « panique » dans le chapitre de la peur. Cette volonté de naturel produit un effet pervers : les mots-nuances ne sont pas tous de la même classe grammaticale. Certains sont des adjectifs comme « mélancolique », d'autres sont des noms comme « chagrin », et d'autres encore sont des verbes comme « paniquer ». Cela pourrait créer de la confusion. La forme grammaticale simple des phrases a été respectée autant que possible. Nos choix stylistiques étaient orientés par les particularités de compréhension du langage écrit des personnes porteuses de TSA, et entraient parfois en contradiction avec notre goût esthétique. Nous nous sommes permis parfois de privilégier l'aspect esthétique des formulations écrites à la limpidité d'un style purement canonique. Ainsi, le livre se termine par la seule phrase contenant une inversion sujet-verbe : « Et toi alors, comment te sens-tu ? ». Cette décision résulte d'un souci d'ordre symbolique de terminer sur le mot « tu ».

Le choix des prénoms des personnages a été longuement débattu. Ayant pris le soin de varier les origines ethniques de nos personnages, nous ne voulions pas de prénoms caricaturaux de certaines ethnies. Nous nous sommes tournées vers des prénoms parfois peu communs pour ne pas reproduire des clichés. En présentant notre matériel, le prénom de Trisha a ajouté de la confusion pour un adolescent car il ressemblait au verbe « tricher ». Nous pensons que la page de présentation du livre dans laquelle nous présentons nos personnages pourra permettre de clarifier la situation.

Nous avons besoin d'un couple pour la nuance « amoureux ». L'agencement du tableau organisationnel a été fait de telle sorte que le couple de notre livre se compose de deux personnes de sexe et de genre masculin : Samy et Adam. Cette représentation du couple peu commune dans les matériels de rééducation orthophonique tombe à notre sens très bien. Même si les représentations du couple sont traditionnellement hétérosexuelles, nous pensons que cette représentation n'est pas un frein à la compréhension de la nuance émotionnelle « amoureux », et qu'elle peut apporter une certaine ouverture d'esprit et une certaine flexibilité mentale. Nous avons également adopté les codes de notre génération en employant le mot « *date* » (« rendez-vous amoureux » en anglais), que nous trouvons plus écologique.

Nous sommes par ailleurs très contentes de notre choix d'inclure un chapitre sur l'amour. Lors de nos passations, une adolescente de 15 ans, L., a élaboré des hypothèses autour de nos

images de situations. Nous lui avons demandé de raconter ce qu'elle voyait sur les images et, à plusieurs reprises, ses interprétations avaient un lien avec le sentiment amoureux. Ce sujet semblait la questionner, et nous pensons qu'un chapitre concernant l'amour pourrait être un support intéressant pour elle. Un travail autour des expressions verbales et des métaphores fréquentes de l'amour permettrait qu'elle se sente plus à l'aise avec ce sujet par exemple.

2.2.2 La forme

2.2.2.1 Les illustrations

Les illustrations ont été un des aspects formels du livre les plus retravaillés. Il fallait être très précis dans notre communication avec l'illustrateur pour éviter les encombrements visuels inutiles. Dans « le parc », nous ne retrouvons aucun oiseau, aucun enfant jouant au ballon, aucun vélo. Ces choix esthétiques donnent une apparence de sobriété à notre matériel. Lors de la présentation de nos illustrations à L., le manque de détails des illustrations n'a pas permis la reconnaissance du lieu du restaurant : « Ils sont dans un bureau ». Nous pensons qu'avec le texte, des mots seront posés pour favoriser l'identification de ces lieux très épurés. Un arbitrage entre particularités sensorielles propres aux personnes porteuses de TSA et richesse esthétique du matériel était présent tout au long du processus de création.

Pour mettre l'accent sur les visages des quatre personnages principaux, nous avons fait le choix de ne pas montrer un seul autre visage. Nous avons représenté les autres personnages par des parties de corps ou par des ombres. Les ombres produisent une sensation un peu étrange, et plusieurs fois lors de nos passations, les adolescents avec ou sans TSA ont relevé être perturbés par elles.

Des détails esthétiques ont aussi posé quelques questions, comme par exemple le chignon porté par l'amoureux de Trisha lors de son anniversaire. L. n'a pas bien identifié ce personnage car elle a pensé qu'il s'agissait d'une fille, à cause de ce détail. Nous avons fait le choix de ne pas modifier la représentation de ce personnage, la coiffure n'étant pas un critère exclusif pour déterminer le genre d'une personne. Cela pourra donner lieu à un sujet de discussion en séance.

Nous n'avons pas de couleur pour la surprise et nous avons fait le choix d'appuyer la définition de la surprise en tant qu'émotion toujours reliée à une autre. Pour le chapitre de la surprise, nous avons emprunté les couleurs des autres émotions pour chaque nuance. Nous espérons que la surprise ne disparaît pas derrière les autres émotions, malgré le fait qu'elle n'ait pas de couleur associée.

2.2.2.2 Les effets spéciaux

Nous avons inclus un pop-up dans le chapitre de la surprise pour créer une mise en abîme. Les personnages sont surpris par le pop-up et le lecteur aussi. Cet effet spécial nous a valu de réévaluer la reliure du livre. Une reliure en spirale n'était pas possible avec le pop-up. Nous avons donc opté pour une reliure carré collé. Or, le design de notre couverture fait référence à un classeur pour renforcer l'aspect lexique organisé avec des intercalaires. Nous avons donc un livre avec un design de classeur mais relié comme un livre (cf : annexe 4 p55). Cela peut porter à confusion.

2.3 L'audio

Lors de l'enregistrement du texte, nous avons décidé de ne pas faire apparaître les liaisons verbales autant que possible. Ce choix a fait l'objet de débats. Il en était surtout question pour les phrases de fins de situations qui respectent la structure « il/elle est [nuance de l'émotion pouvant commencer par une voyelle] ». Par exemple, la narratrice ne prononce pas le /t/ dans la phrase « Elle est amusée ». Nous avons souvent privilégié la lisibilité de la nuance émotionnelle prononcée, en dépit du réalisme de la narration. Nous souhaitons que le mot-nuance soit entendu tel qu'il doit être prononcé isolément, afin d'éviter toute confusion liée à une mauvaise segmentation entre les mots. Cependant, notre exigence de réalisme prenait parfois le pas et certaines liaisons sont audibles.

Les contextes sonores n'ont pas toujours été simples à organiser. Nous avons essayé le plus possible de les placer avant le texte, afin de donner au patient les informations contextuelles nécessaires à la compréhension de la situation. Cependant, certains contextes sonores sont plus riches que d'autres. Ils mettent en scène les personnages et rendent compte des enchaînements d'actions présents dans la situation. Il nous a paru plus logique de les faire entendre à la suite du texte. C'est le cas par exemple pour la situation de Samy dans la joie. La piste audio débute par le texte : « Samy sonne à la porte pour l'anniversaire de Trisha. Il est excité, ça fait longtemps qu'il attend ce moment », puis le contexte sonore arrive. Il s'agit d'une sonnerie et d'une ouverture de porte, suivies d'une musique de soirée et de la voix de Trisha disant « Tu as pu venir, vas-y rentre ! ». Ce choix ne respecte donc pas une routine « contexte sonore – texte » et pourrait poser problème aux patients qui ont besoin de régularité.

Pour la situation de la surprise mettant en scène le personnage de Samy achetant une glace, nous avons eu un dilemme par rapport au contexte sonore. L'illustration de cette situation comporte peu d'indices contextuels que nous pouvions sonoriser, partant du principe que seul ce qui est visible sur l'image peut être entendu. Nous n'avions pas de moyens d'introduire le contexte de cette scène. Nous avons eu l'idée de faire entendre une musique de type « fête foraine », pour introduire la marchande de glaces. Cette idée ne nous a pas satisfaites. Dans l'imaginaire collectif, il y avait peu de chances pour que l'auditeur assimile cette musique à celle d'une marchande de glaces. Nous risquions de provoquer une incompréhension. Cette

situation n'est donc pas introduite par un contexte sonore. Seules les voix de la marchande et de Samy sont audibles à la suite du texte.

Lors de nos passations, nous avons pu constater qu'il était souvent plus facile pour les patients de reconnaître une émotion à travers un canal musical que visuel. Lors de la présentation des illustrations, certains citaient les émotions qu'ils connaissaient de manière plaquée. Par exemple, G., 16 ans, a dénommé très rapidement chaque émotion en pointant les personnages. Il a conclu en disant « Mais je ne connais pas toutes les émotions ». Notre interprétation et celle de son orthophoniste a été qu'il ne s'était pas complètement approprié ces concepts, et les récitaient de manière automatique. D'autres adolescents prêtaient attention aux détails des personnages, sans prendre en compte l'illustration dans sa globalité. Par exemple, l'illustration d'Adam euphorique le représente les bras levés vers le ciel. Ce personnage est musclé. Ainsi, G. l'a qualifié de « fort » alors que nous lui demandions de dénommer une émotion. Les émotions des musiques ont été plus faciles à repérer. En général, il suffisait de quelques secondes pour que les patients reconnaissent l'émotion traitée sous forme musicale.

Les musiques ont provoqué chez certains des réactions émotionnelles. Par exemple, pour la musique de la joie, G. s'est mis à dodeliner de la tête. R-E., 12 ans, n'a pas souhaité entendre jusqu'au bout la musique de la tristesse, arguant qu'il la « détestait ». Lorsque nous lui avons posé la question, il nous a dit qu'elle le rendait triste. Une autre adolescente a émis une préférence pour la musique de la joie, car celle de la tristesse la rendait « un peu » triste.

2.4 Le cahier d'exercices

Nous avons décidé d'organiser le cahier d'exercices grâce à un système de pastilles de couleurs, qui mettent en valeur les grands objectifs visés. Ce choix présente des désavantages. Un seul exercice n'entraîne jamais une seule compétence. Les compétences travaillées ne sont pas représentées dans la table des matières, mais présentées comme des objectifs plus secondaires lors de l'explication de l'exercice. Ces objectifs « secondaires » n'ont pas pu être listés de manière exhaustive. Nous avons choisi de nous concentrer principalement sur ceux qui répondent à la problématique du matériel, à savoir les émotions. Nous aurions toutefois pu introduire une rubrique « Autres objectifs abordés », et y recenser des objectifs de travail pas seulement centrés sur les émotions.

La table des matières aurait aussi pu être organisée par parties, en plus de la classification par pastilles. Ces parties auraient différencié les exercices portant sur l'identification des émotions chez soi, et ceux qui travaillent la reconnaissance chez les autres. La limite entre ces deux compétences était parfois difficile à cerner dans les exercices. A la place, nous avons intégré la partie « Bonus », dans laquelle les exercices proposés ne portent pas sur de l'identification chez soi.

Nous avons essayé de proposer certaines activités à un groupe de trois adolescents porteurs de TSA. Notre passation nous a montré qu'il était difficile de mettre en place un travail en une seule séance, de surcroît lors d'une première rencontre. Sur les trois adolescents du groupe, deux ne nous avaient jamais rencontrés. La relation thérapeutique n'était pas installée. Ils ont dû gérer plusieurs changements à la fois car de nouvelles personnes leur présentaient de nouvelles activités sur un créneau habituellement réservé à un autre intervenant. Cette séance a donc plutôt pris l'apparence d'une première prise de contact que d'un travail autour des activités du cahier d'exercices. Nous avons tout de même réussi à proposer des activités qui ne leur demandaient pas de s'engager corporellement. Nous préconisons l'utilisation du cahier d'exercices dans le cadre d'un travail sur le long terme.

3 Perspectives

Ce matériel a été réalisé dans le cadre de notre mémoire. Cependant, nous souhaitons le faire publier. Nos passations et les échanges avec différents professionnels de santé nous ont montré que notre matériel était utilisable et intéressant à proposer aux orthophonistes. Nous l'imaginons également utilisé par d'autres professionnels et dans le cadre d'autres pathologies. Il pourrait aussi être proposé à des particuliers. C'est en ce sens que nous orienterons notre recherche vers une maison d'édition accessible au grand public, et qui propose des ouvrages intéressants pour les professionnels de santé et les personnes avec des besoins spécifiques. Nous nous sommes renseignées pour déposer les droits du matériel auprès de l'INPI (Institut National de la Propriété Industrielle) afin de le protéger en attendant une éventuelle publication.

Ce mémoire a été centré sur la création du matériel. De ce fait, nous n'avons pas pu le soumettre à expérimentation. Cette expérimentation pourrait faire l'objet d'un autre mémoire. Nous avons soumis l'idée aux promotions qui nous succèdent, afin que ce mémoire soit repris et enrichi d'une analyse expérimentale.

CONCLUSION

Nous avons créé un matériel dans l'objectif de permettre aux adolescents porteurs de TSA d'identifier leurs propres émotions. Ce matériel devait prendre en compte les particularités sensorielles des personnes porteuses de TSA. Il devait aussi permettre de travailler les émotions de manière nuancée, et ne devait pas être infantilisant. Ce matériel a pris la forme de trois modules complémentaires et dissociables : un livre, un audio et un cahier d'exercices.

Le livre a été pensé pour un travail autour des mots utilisés pour définir des ressentis. Il s'agit d'un lexique, composé de doubles-pages « définitions » et de doubles-pages « situations ». Les doubles-pages « définitions » donnent des explications sur l'émotion concernée, abordant ses manifestations physiques, ses causes, et ses conséquences. Les doubles-pages « situations » mettent en scène les quatre personnages du livre. Ils ressentent l'émotion concernée de différentes manières. Ainsi, des nuances plus fines des émotions peuvent être découvertes et travaillées.

L'audio est la forme sonore du livre. Il y ajoute une dimension plus vivante grâce à la voix de la narratrice et celles des différents personnages et grâce au contexte sonore. Il comporte également des musiques originales. Ces musiques ouvrent la possibilité de faire ressentir des émotions, ou encore de travailler sur le versant émotionnel de la prosodie.

Le cahier d'exercices a été imaginé pour s'approprier les notions travaillées dans les deux autres modules. Il contient des exercices travaillant les aspects langagiers, corporels et prosodiques des émotions.

Ce projet a été réalisé en collaboration avec un illustrateur et un compositeur. Travailler en équipe a été d'une grande richesse. Nous avons appris à vulgariser les connaissances que nous possédons sur le TSA, afin que nos partenaires comprennent les raisons de nos choix esthétiques. Respecter les limites artistiques de chacun, tout en imposant les contraintes liées à notre public, a été très intéressant. Nous avons aussi dû expliciter ce que nous avions en tête concernant l'esthétique du matériel. Il nous a fallu tenir compte des calendriers de chacun et parfois gérer des imprévus.

De nombreuses rencontres ont bordé notre chemin. Pêle-mêle, nous pouvons citer des orthophonistes, psychologues, une pédopsychiatre, une formatrice pour professionnels de santé, un clown et facilitateur en Communication Non Violente, une imprimeuse, un créateur d'outils pédagogiques pour personnes en situation de handicap, des éducatrices spécialisées, des médecins, des neuropsychologues, et bien sûr des adolescents porteurs ou non de TSA. Ces rencontres nous ont renseignées et inspirées pour mener à bien notre projet. Nous n'aurions pas pu réaliser tout ce travail sans être bien entourées.

Nous espérons que cette aventure pourra se poursuivre par une publication du matériel.

BIBLIOGRAPHIE

- Baixauli, I., Roselló, B., Berenguer, C., & Miranda, A. (2020). *Perfiles en comprension lectora y en composicion escrita de ninos con autismo de alto funcionamiento*. 4.
- Balkwill, L.-L., Thompson, W. F., & Matsunaga, R. (2004). Recognition of emotion in Japanese, Western, and Hindustani music by Japanese listeners ¹: Recognition of emotion in music. *Japanese Psychological Research*, 46(4), 337-349. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5584.2004.00265.x>
- Bergson, H. (1900). *Le Rire. Essai sur la signification du comique* (Vol. 16). Bibliothèque Electronique du Quebec.
- Bigand dans Louie Media. (s. d.). *Emotions : Quel pouvoir émotionnel a la musique ?* [Quel pouvoir émotionnel a la musique?]. Consulté 29 mai 2022, à l'adresse <https://louiemedia.com/emotions/tag/Musique>
- Briand-Malenfant Rachel, Lecours Serge, & Deschenaux Emilie. (2010). La capacité d'être triste : Implications pour la psychothérapie psychanalytique. *Psychothérapies*, 30, 191. <https://doi.org/10.3917/psys.104.0191>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (s. d.). Consulté 17 avril 2022, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/>
- Christophe, V. (2019). 3. Les théories néo-darwiniennes. In *Les Émotions : Tour d'horizon des principales théories* (p. 61-73). Presses universitaires du Septentrion. <http://books.openedition.org/septentrion/51006>
- CNRTL. (2012). *PHÉNOMÉNOLOGIE : Définition de PHÉNOMÉNOLOGIE*. <https://www.cnrtl.fr/definition/ph%C3%A9nom%C3%A9nologie>
- Coppin, G., & Sander, D. (2010). *Théories et concepts contemporains en psychologie de l'émotion*. [https://www.unige.ch/fapse/e3lab/static/pdf/Coppin%20&%20Sander%20\(2010\).pdf](https://www.unige.ch/fapse/e3lab/static/pdf/Coppin%20&%20Sander%20(2010).pdf)
- Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Retz.
- Courtois-du-Passage, N., & Galloux, A.-S. (2004). Bilan orthophonique chez l'enfant atteint d'autisme : Aspects formels et pragmatiques du langage. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(7), 478-489. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2004.09.004>
- Crocq, & Guelfi. (2015). *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5e édition.). Elsevier Masson. <https://psychicfes.files.wordpress.com/2020/03/dsm-5-manuel-diagnostique-et-statistique-des-troubles-mentaux.pdf>
- Depraz. (2018). *Surprise : An emotion?* (Vol. 97). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-98657-9>

- de Saint-Exupéry, A. (1943). *Le Petit Prince* (Folio).
- Docter & Del Carmen. (2015). *Vice Versa*. Walt Disney, StudiosMotion et Images.
- Dunn, W. (2019). *Profil sensoriel : Évaluer l'impact des troubles sensoriels de l'enfant sur sa vie quotidienne*. 4.
- Ekman dans Dortier. (2014). *Les émotions en questions* (Vol. 2). Éditions Sciences Humaines. <https://www.cairn.info/le-cerveau-et-la-pensee--9782361060466-page-271.htm>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Ekman, P., Levenson, R. W., & Friesen, W. V. (1983). Autonomic Nervous System Activity Distinguishes Among Emotions. *Science*, 221(4616), 1208-1210. <https://doi.org/10.1126/science.6612338>
- Filliozat, I. (2015). *Que se passe-t-il en moi ? : Mieux vivre ses émotions au quotidien* (Marabout).
- Floriane. (2022, février 15). *Le spectre autistique*. Centre ressource réhabilitation. <https://centre-ressource-rehabilitation.org/le-spectre-autistique>
- Formarier, M. (2012). Peur. In *Les concepts en sciences infirmières* (p. 236-238). Association de Recherche en Soins Infirmiers; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/arsi.forma.2012.01.0236>
- Fritz, T., Jentschke, S., Gosselin, N., Sammler, D., Peretz, I., Turner, R., Friederici, A. D., & Koelsch, S. (2009). Universal Recognition of Three Basic Emotions in Music. *Current Biology*, 19(7), 573-576. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.02.058>
- Goethe, J. W. von, & Goethe, J. W. von. (1995). *Traité des couleurs : Accompagné de trois essais théoriques* (H. Bideau, Éd.; 3e édition revue). Triades.
- Grandin. (1997). *Penser en images Et autres témoignages sur l'autisme*. Odile Jacob. <http://www.vlebooks.com/vleweb/product/openreader?id=none&isbn=9782738143112>
- Grandin, T. (1994). *Ma vie d'autiste* (Odile Jacob).
- Harré, R., & Parrott, W. G. (1996). *The emotions : Social, cultural and biological dimensions*. Sage Publications.
- HAS. (2018, mars 26). *Trouble du spectre de l'autisme : Interventions et parcours de vie de l'adulte*. Haute Autorité de Santé. https://www.has-sante.fr/jcms/c_2006477/fr/trouble-du-spectre-de-l-autisme-interventions-et-parcours-de-vie-de-l-adulte
- HAS. (2021). *Annexe 2 : Critères diagnostiques de l'autisme infantile et des autres troubles envahissants du développement*. https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2013-02/autisme_-_etat_des_connaissances_-_memo.pdf

Juslin, P. N., & Laukka, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance : Different channels, same code? *Psychological Bulletin*, 129(5), 770-814. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.770>

Kassotaki. (2019). *Situations sociales pour les adolescents atteints de TSA* (Upbility).

Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379. <https://doi.org/10.1007/BF00992553>

Larousse, É. (s. d.). *Larousse.fr : Encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne*. Consulté 15 avril 2022, à l'adresse <https://www.larousse.fr/>

Lasseter, J. (1995). *Toy Story*. Walt Disney Motion Pictures Group.

Linehan, M. (2017). *Manuel d'entraînement aux compétences aux compétences TCD* (2ème édition).

Llenas. (2014). *La couleur des émotions : Un livre tout animé*. Quatre Fleuves.

Locret, C. (2014). *Trouble du spectre de l'autisme, dépression et émotions : Étude du ressenti émotionnel dans une population d'enfants avec trouble du spectre de l'autisme*. 164.

Media, L. (2019, mai 13). *La surprise : Pourquoi c'est une émotion pas comme les autres?* Louie Media. <https://louiemedia.com/emotions/2019/5/13/la-surprise-pourquoi-cest-une-emotion-pas-comme-les-autres>

Meftah, I. T. (2013). *Modélisation, détection et annotation des états émotionnels à l'aide d'un espace vectoriel multidimensionnel* [Phdthesis, Université Nice Sophia Antipolis]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00908233>

Mikolajczak, M. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.

Mottron, L. (2004). *L'autisme, une autre intelligence : Diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*. Mardaga.

Murray & Arnott. (1993). Toward the simulation of emotion in synthetic speech : A review of the literature on human vocal emotion. *The Journal of the Acoustical Society of America*. <http://asa.scitation.org/doi/10.1121/1.405558>

Nasielski, S. (2009). Le bon usage de la colère. *Actualités en analyse transactionnelle*, 132(4), 1-14. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/aatc.132.0001>

Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 4, 7.

Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R., & Hietanen, J. K. (2014). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(2), 646-651. <https://doi.org/10.1073/pnas.1321664111>

Núñez Pereira & Valcárcel. (2016). *Au fil des émotions : Dis ce que tu ressens*. Gautier-Languereau.

OMS. (2021a). *CIM-10-FR* 2021. <https://www.atih.sante.fr/sites/default/files/public/content/3963/cim-10fr-2021.pdf>

OMS. (2021b, novembre 17). *Santé mentale des adolescents*. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Pastoureau, M. (2015). *Les Couleurs de nos souvenirs*. Média Diffusion.

Paul Ekman Group. (s. d.). *Surprise*. Paul Ekman Group. Consulté 20 mai 2022, à l'adresse <https://www.paulekman.com/universal-emotions/what-is-surprise/>

Perovic, A., Modyanova, N., & Wexler, K. (2013). Comprehension of reflexive and personal pronouns in children with autism: A syntactic or pragmatic deficit? *Applied Psycholinguistics*, 34(4), 813-835. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000033>

Philippot, P. (2004). Facteurs cognitifs et réactions corporelles dans le processus émotionnel. In G. Kirouac, *Cognition et émotions* (p. 37-56). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-0805-1_2

Philippot, P., & Rimé, B. (1997). *The perception of bodily sensations during emotion : A cross-cultural perspective*. 20.

Platel dans France Culture. (2018, mars 13). *Frisson musical : C'est votre mémoire qui fait tout le boulot !* France Culture. <https://www.franceculture.fr/musique/musique-et-cerveau-sans-la-memoire-vous-ne-seriez-pas-melomane>

Platon, L. (380av. J.-C.). *Le banquet* (6e éd. corrigée et mise à jour). Flammarion.

Plutchik, R. (1982). A psychoevolutionary theory of emotions. *Social Science Information*, 21(4-5), 529-553. <https://doi.org/10.1177/053901882021004003>

Racine, J. (1677). *Phèdre* (Gallimard). Folio classique.

Rosenberg, M. (2016). *Les mots sont des fenêtres (ou ce sont des murs), Initiation à la Communication Non Violente*. La découverte.

Roullet, B. (2004). *L'influence de la couleur en marketing : Vers une neuropsychologie du consommateur*. 629.

Ruiz, S., & Audrey, G. (2022). *Programme d'intervention sur les particularités sensorielles* (DeBoeck Supérieur).

Sage. (2008). Quand le corps s'exprime : Les postures émotionnelles. *Evolutions psychomotrices*, 20(78).

Saussure, Bally, & De Mauro. (1994). *Cours de linguistique générale* (Éd. critique, [Nachdr. der Ausg. 1916]).

Scherer, K. R., & Wallbott, H. G. (1994). Evidence for universality and cultural variation of differential emotion response patterning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 310-328. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.66.2.310>

Schreiber. (2017). *La lecture à haute voix, une activité favorable à la compréhension fine des textes*.

Thompson, W. F., Schellenberg, E. G., & Husain, G. (2004). Decoding speech prosody : Do music lessons help? *Emotion*, 4(1), 46-64. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.4.1.46>

Thorel, Sophie Lemarié, & Lyza Kernunia. (2016). *Ben et les habiletés sociales : Les émotions*. Autisme France Diffusion.

Vermeulen, P., De Montis, W., & Magerotte, G. (2011). *Autisme et émotions* (2e éd). De Boeck.

Vincent Basso-Bondini. (2006). *C'est pas sorcier -Joie, peur, tristesse, colère... QUE D'EMOTIONS!* - YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=pyeXvjCVfy8&ab_channel=C%27estpassorcier

Weibel, S., Weiner, L., & Bemmouna, D. (2019). *GREMO Groupe de Régulation EMOTIONnelle*. Les Hôpitaux Universitaires de Strasbourg.

Wierzbicka, A. (1988). L'amour, la colère, la joie, l'ennui. La sémantique des émotions dans une perspective transculturelle (E. Jamrozik, Trad.). *Langages*, 23(89), 97-107. <https://doi.org/10.3406/lgge.1988.1985>

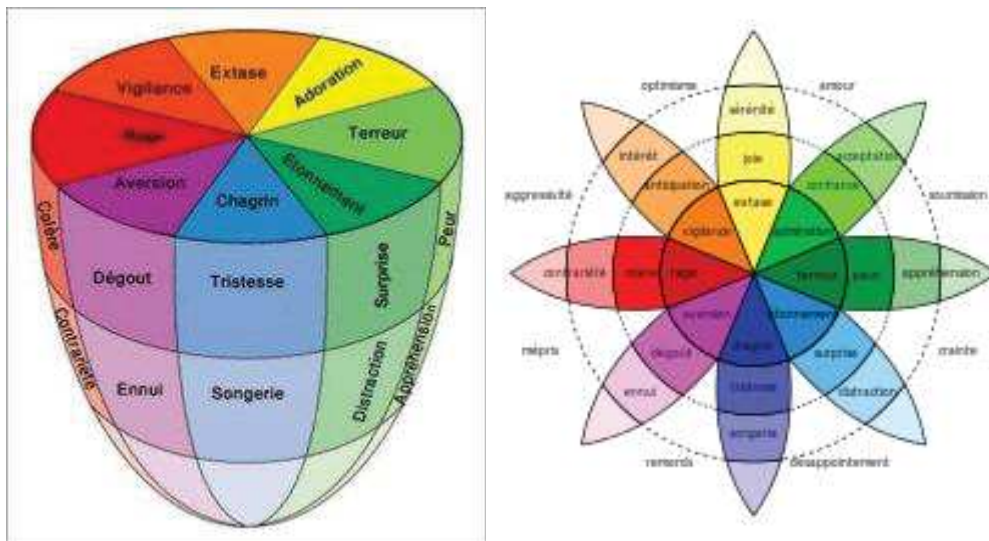
ANNEXES

Annexe 1 : Les émotions de base des premiers travaux des chercheurs néo-Darwiniens (Christophe, 2019)

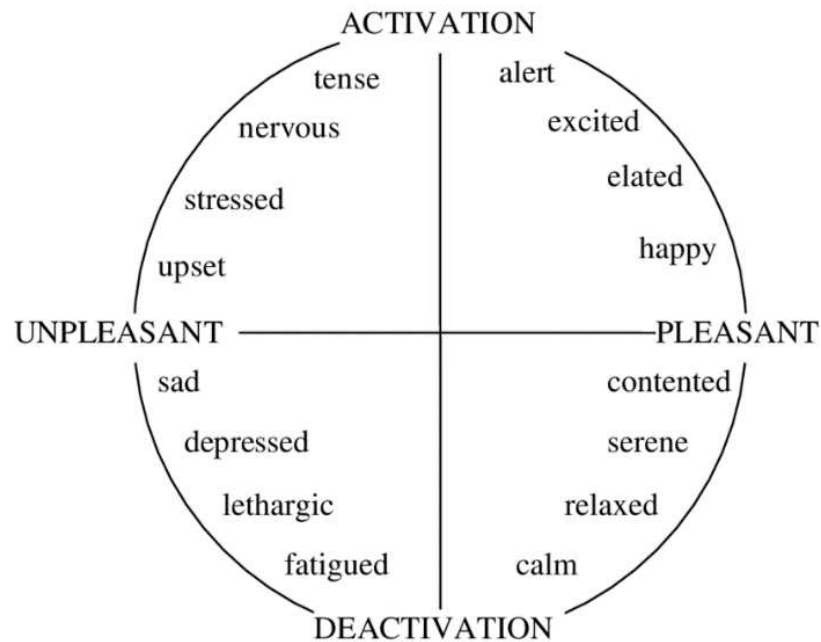
Les théories catégorielles des émotions ont donné diverses modélisations des émotions de base.

Tomkins	Izard	Plutchik	Ekman
Colère	Colère	Colère	Colère
Dégoût	Dégoût	Dégoût	Dégoût
Joie	Joie	Joie	Joie
Peur	Peur	Peur	Peur
Surprise	Surprise	Surprise	Surprise
"	Tristesse	Tristesse	Tristesse
Mépris	Mépris	"	Mépris
Honte	Honte	"	Honte
Intérêt	Intérêt	"	Intérêt
"	Culpabilité	"	Culpabilité
"	"	Acceptation	"
"	"	Espérance	"
Anxiété	"	"	"
"	"	"	Embarras
"	"	"	Respect
"	"	"	Excitation

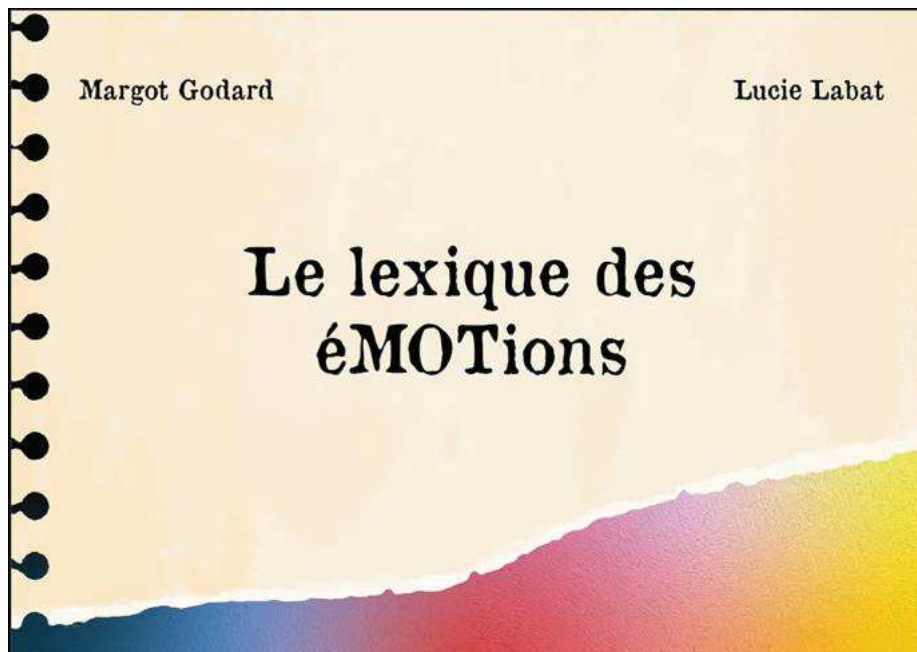
Annexe 2 : Les schémas colorimétriques multidimensionnels de Plutchik, traduits de l'anglais (Plutchik, 1982)



Annexe 3 : Les approches dimensionnelles des émotions : la valence (unplaisant/plaisant) et l'arousal (activation/deactivation) réunis en un schéma (Feldman Barrett & Russell, 1998)



Annexe 4 : Captures d'écrans du « Lexique des éMOTions ». Dans l'ordre : Première de couverture, double-page « définition » du chapitre de la joie sans transparent, double-page « situations » du chapitre de la joie.



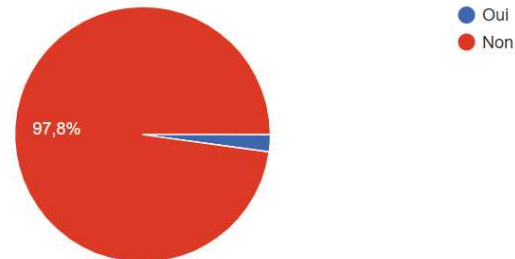
<h2 style="text-align: center;">La Joie</h2> <p>Qu'est-ce que ça fait ?</p> <p>La joie peut être discrète ou intense. Quand la joie est discrète, ton corps est détendu. Quand la joie est intense, les battements de ton cœur s'accroissent. De la chaleur parcourt ton corps. Tu as envie de sourire, ou même de rire !</p> <p>Quand est-ce que ça arrive ?</p> <p>Tu es joyeux quand tu fais quelque chose qui te plaît. Parfois tu sais que cette chose va arriver, alors tu es joyeux à l'avance ! Tu es de bonne humeur !</p> <p>Et après ?</p> <p>Si ta joie est trop forte, elle peut te faire peur. C'est dommage, car la joie est une émotion positive ! Tu pourrais la partager avec les autres. Tu peux dire : « Je suis joyeux ! » ou « Je suis joyeuse ! ».</p>	
--	--

<p>Samy sonne à la porte pour l'anniversaire de Trisha. Il est excité, ça fait longtemps qu'il attend ce moment !</p>	<p>Camille est dans la salle d'attente du médecin. Pour patienter, elle a pris un magazine people. Elle lit les derniers potins sur les stars. Elle est amusee.</p>
<p>Trisha joue de la flûte dans le parc. Cette activité la détend. Il fait beau, elle se sent bien. Elle est sereine.</p>	<p>Adam s'apprête à passer son bac d'histoire. Quand il retourne sa feuille, il est euphorique. Il a justement révisé ce sujet ! Il le connaît par cœur !!! Il aura certainement une très bonne note.</p>

Annexe 5 : Résultats obtenus au questionnaire permettant de valider nos définitions. Dans l'ordre : Pourcentage de participants avec un diagnostic de TSA, sexes, âges, catégories socio-professionnelles, réponses obtenues pour les définitions de la tristesse, de la surprise, de la joie, de la peur et de la colère (de gauche à droite).

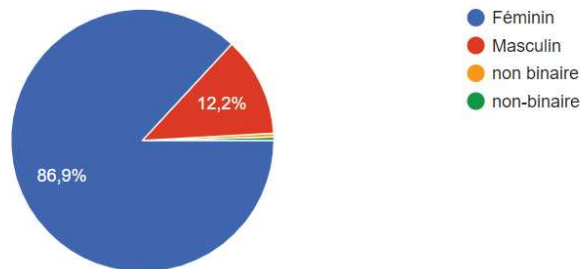
Avez-vous eu un diagnostic d'autisme ?

229 réponses



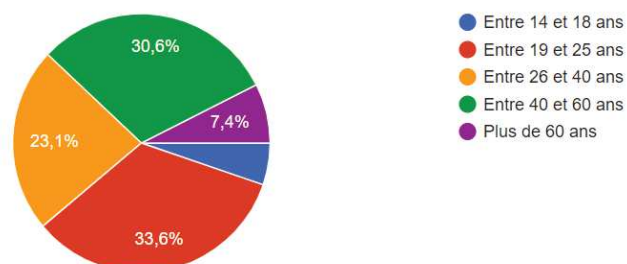
Sexe

229 réponses



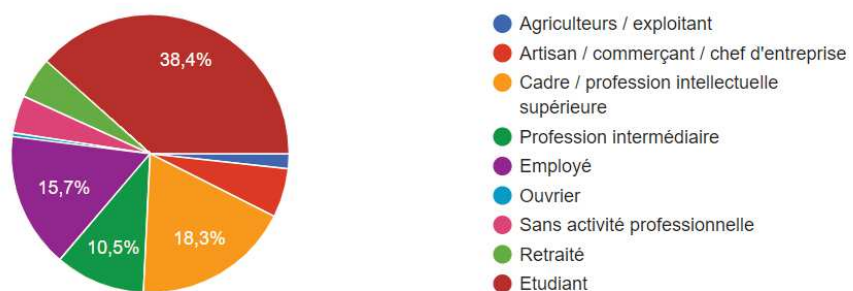
Âge

229 réponses



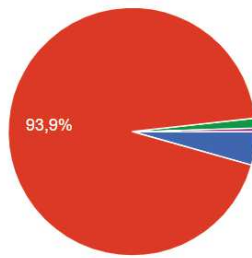
Catégorie socio-professionnelle

229 réponses



A quelle émotion correspond cette définition ?

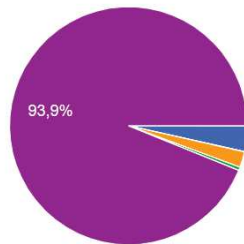
229 réponses



- Peur
- Tristesse
- Joie
- Colère
- Surprise

A quelle émotion correspond cette définition ?

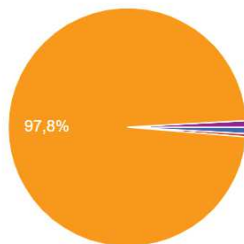
229 réponses



- Peur
- Tristesse
- Joie
- Colère
- Surprise

A quelle émotion correspond cette définition ?

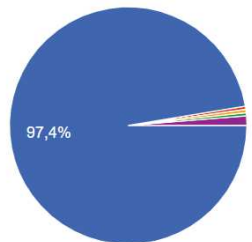
229 réponses



- Peur
- Tristesse
- Joie
- Colère
- Surprise

A quelle émotion correspond cette définition ?

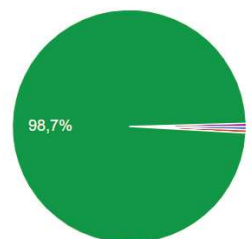
229 réponses



- Peur
- Tristesse
- Joie
- Colère
- Surprise

A quelle émotion correspond cette définition ?

229 réponses



- Peur
- Tristesse
- Joie
- Colère
- Surprise

Annexe 6 : Journal de bord tenu tout le long du processus d'élaboration du matériel. Il rend compte de l'évolution de nos idées, de nos rencontres et de nos questionnements. La mise en page n'a pas été modifiée.

17/03/21 :

Nous optons définitivement pour la création d'un matériel sous forme de livre. Nous cherchions quelque chose de visuel, avec des images et qui permette de poser des mots sur les ressentis tout en expliquant clairement les différentes émotions travaillées. Le livre nous paraît un outil optimal pour cela. Il s'agirait donc d'un lexique illustré des émotions.

17/04/21 :

Recherche sur des sites spécialisés dans l'édition de matériel orthophonique de matériel existant sur le travail des émotions. Pour chaque matériel relevé, nous avons répertorié quelle forme il prenait, ce qu'il travaillait précisément et la tranche d'âge indiquée.

Mai 2021 :

Ecrit intermédiaire fait. Rendez-vous avec le SESSAD de Strasbourg le 7 Septembre. Entretien avec Nicole Steinberg sur les TSA et leurs émotions. Rendez-vous avec une art-thérapeute prévu. Questionnement sur les émotions à travailler.

02/06/21 :

- On a choisi nos émotions (les 5 sur les 6 de base de Paul Ekman = tristesse, peur, joie, colère, surprise)
- A partir de ça, faire des liens hyponymes/hyperonymes et intégrer du vocabulaire pour nuancer
- On a découvert Art-Mela et ses BD sur les émotions
- Peut-être pas mal d'insérer dans le matériel les "understanding my feelings" du livre d'Elsbeth "The incredible 5-point scale" ?
- Intérêt de l'audio qu'on fait nous-mêmes à justifier

14/06/21 :

Nous réfléchissons à l'intérêt d'insérer une partie audio à notre matériel. Nous jugeons important depuis le début que le matériel réponde aux particularités sensorielles des personnes TSA. En cela, il nous paraît important de créer des pistes audios complémentaires et/ou indépendantes du livre.

26/06/2021 :

Nous nous renseignons sur les couleurs à l'aide de deux grosses références : Michel Pastoureau et Robert Chalavoux. En effet, nous prenons de l'avance pour ce qui est des illustrations, pour que notre illustrateur ait les moyens de commencer des croquis pendant l'été et de nous faire ses propositions.

Nous nous sommes décidées à travailler les émotions de base, nous cherchons donc des références de couleur en rapport avec celles-ci.

Nous statuons sur ce classement de couleurs pour l'instant :

On statue sur les couleurs :

Colère : rouge qui tend vers le noir (Ekman, Terwogt & Hoeksma (1995), Hupka et alii (1997), Pastoureau Rouge, histoire d'une couleur)

Tristesse : gris - noir qui tire sur le violet sombre (Madden, Hewett & Roth (2000), Hupka et alii (1997), Terwogt & Hoeksma (1995), Grieve (1991), Schaie (1961), Wexner (1954), Odbert, Karwoski & Eckerson (1942), Pastoureau)

Joie : jaune - orangé (Pastoureau, Odbert, Karwoski & Eckerson (1942), Wexner (1954), Schaie (1961), Grieve (1991), Terwogt & Hoeksma (1995),

Peur : NOIR - couleurs froides, jaune froid, touches de bleu froid (Pastoureau, Paul Ekman, Terwogt & Hoeksma (1995), Hupka et alii (1997))

Surprise : couleurs chaudes (jaune ? vert ? orange ?), blanc

L'emploi d'effet de style comme le calque et le pop-up est questionné respectivement pour la tristesse et la surprise.

Des illustrateurs sont montrés en exemple à notre dessinateur pour qu'il s'en inspire :
Thibault Prugne, Agnès Ernoult, Ayesha L Rubio par exemple.

On statue sur le format du livre : un rectangle en format paysage lors de son ouverture (deux carrés collés)

Pour chaque émotion :

- Une double page qui explique l'émotion globale. 1 page texte à gauche + 1 page illustration à droite

L'illustration serait la manifestation physique de l'émotion. Prendre rendez-vous avec une psychomot ?

- Une double page qui explique les nuances de cette émotion (on donne du vocabulaire en + et donne des exemples de situations illustrées)

Ici l'illustration et le texte seraient liés (sorte de cases de BD)

Plusieurs personnes réagiraient de manières différentes aux mêmes situations

Possibilité de ne pas ouvrir la deuxième double-page ? Système de scratches ? Système de molette ?

28/06/21 :

Lecture et résumé de l'article "The neuroscience of understanding the emotions of others"
[The neuroscience of understanding the emotions of others - ScienceDirect](#)

29/06/21:

Lecture et résumé de l'article "Effects of color on emotions"

Renseignements sur les travaux de différents chercheurs ayant travaillé sur les associations affectives de la couleur (résumé de ces travaux trouvés dans un mémoire de marketing)

05/07/21:

Lecture et prise de notes

23/08/2021

Arrivée à Prencov pour la formation de communication non violente autour des émotions.

Définition de nos objectifs en anglais pour la formation, dans le but de les faire valider par les formateurs.

Objectives :

Work one hour a day on our project

(feedback about tools learned during the day, writing, inspiration/creation of exercices for the exercice book)

Make our definitions about emotions : what is sadness, fear, anger, joy, surprise like ?

Get information about colours, how the emotion shakes the body, what is an emotion

Get reliable sources about NVC and emotions

24/08/2021

Premières sessions de communication non violente et de clowning

Scan corporel = en fermant les yeux, avec un ancrage au sol, trouver où il y a une tension dans le corps et poser la main sur ces endroits

Après un moment de recueillement, dire comment on se sent. Il y a une vraie différence entre les sensations et les émotions : se demander quelles émotions nous procurent les sensations éprouvées dans le corps et les jugements moraux qu'on porte sur nos émotions.

A demander : manifestations corporelles des émotions

Découverte du clowning : intéressant que l'on sépare l'émotion de la réaction. Le but est de jouer avec son émotion en l'amplifiant, la caricaturant.

25/08/2021

Idée qui émerge de notre expérience du clowning : pour les sketches, penser à insérer un rituel avant de se mettre à jouer, pour se mettre en conditions

26/08/2021

on vérifie les couleurs des émotions pour les envoyer à l'illustrateur séance tenante.

Exercice intéressant : les émotions reliées aux besoins. Des cartes attestent des différentes émotions, et des cartes présentent des besoins associés. L'idée est de choisir une émotion et le besoin qu'elle appelle en nous. En assouvissant ce besoin, on agit sur l'émotion.

27/08/2021

Séance sur la colère : exercice intéressant : penser à un moment qui nous a mis en colère et localiser l'émotion dans le corps (ensuite on peut crier le son de la colère pour la faire sortir mais c'est bizarre).

autre idée cool : L'émotion est une sensation fugitive. Si on entraîne les patients à la considérer comme temporaire, peut-être serait-elle plus supportable ? Si on définit les émotions au début du livre il pourrait être intéressant de le préciser.
On définit les règles de rédaction de nos définitions des émotions.

29/08/21

Nous décidons qu'il serait bien d'avoir une partie sur "qu'est-ce qu'une émotion?" au début du livre. Nous prenons le parti de la définir comme éphémère et nécessaire, quelle que soit l'émotion concernée. C'est-à-dire que nous refusons de porter des jugements de valeur. Il n'y a pas d'émotion négative ou positive, chacune trouve son utilité. La dichotomie de Kandinsky et Goethe (couleurs chaudes = émotions qui poussent à agir VS couleurs froides = émotions qui mettent le sujet dans une position passive) nous paraît intéressante à creuser cependant.

Nous nous renseignons sur les émotions et le genre (quelle émotion est attribuée préférentiellement à quel genre dans notre société). Nous ne trouvons pas assez de sources fiables pour le moment. Nous décidons tout de même de transmettre à l'illustrateur, grâce aux quelques sources trouvées que :

tristesse = féminin

colère = masculin

joie = féminin

peur = masculin

surprise = indifférent

Nous lisons des articles et définitions sur la colère dans le but de prochainement commencer la rédaction de notre définition.

30/08/21

Lecture d'articles sur les manifestations physiques et corporelles des émotions, ainsi que sur la colère.

05/09/21

Lecture et prise de notes d'un article sur la gestion des émotions chez les autistes adolescents (site autismeinfoservice)

07/09/21

Réunion d'une heure avec l'équipe du SESSAD de Strasbourg (service 16-25 ans) composée du médecin, de la neuropsychologue, de la psychologue et de quatre éducatrices. Ce rendez-vous a eu pour but de leur présenter notre projet pour avoir leurs avis et informations, ainsi que de prendre un premier contact dans le but de faire passer des morceaux du matériel à leurs patients.

Nous en retirons :

- Les cahiers Filliozat, un cahier d'exercices sur les émotions destiné aux enfants neurotypiques
- Le nom de Thomas Huard, professionnel à la maison des adolescents et créateur d'outils pédagogiques
- L'importance de travailler les émotions en lien avec le vécu des personnes autistes (selon l'expérience de terrain de ces professionnels, les patients se désintéressent ou sont ennuyés si ce n'est pas le cas). Cela nous conforte dans la pertinence d'insérer un cahier d'exercice à notre matériel.

- Les émotions d’anxiété, de dégoût et d’amour pourraient être intéressantes à insérer car souvent ressenties ou posant problème aux personnes TSA
- Expliquer ce qu’est l’état de base (neutre, sans forcément être traversé par les émotions) peut être intéressant afin de comprendre comment on se sent lorsque ce n’est pas le cas
- Une échelle d’anxiété (vert-orange-rouge) est beaucoup utilisée par les éducatrices
- Le problème des outils qui restent trop souvent utilisés seulement dans les institutions a été évoqué
- Le nom du Docteur Suzanne David, qui a parlé de “dégoût - ennui - aversion” (pas spécifique aux autistes, à creuser...)
- Les illustrations prototypiques des émotions “homme / femme” ont été questionnées. Comment une femme autiste pourrait-elle s’identifier à la colère si l’illustration représente un homme ? Faudrait-il illustrer les émotions par deux personnages, un homme et une femme ? Ou un seul personnage unisexe ? ...
- Nous pouvons prendre contact avec des psychomotricien.ne.s du DASCA (comme Jean-Daniel Buller), ou encore du CRA
- Une émotion dure une fraction de secondes seulement, pour mettre la personne en alerte qu’il se passe quelque chose. Après c’est le cerveau qui entretient cette alerte. (mais nous n’avons pas la source de cette information)

10/09/21

Entretien visio avec notre directrice de mémoire. Nous avons soulevé le problème du genre dans les illustrations. Nous avons décidé de ne pas faire une seule représentation prototypique de l’émotion. A la place, nous illustrerons les définitions par plusieurs personnages, toujours les 5 mêmes, qui seront tour à tour en colère, tristes, surpris,... au fil des pages. Ces personnages permettent d’introduire une plus grande diversité et donc une identification plus facile. Il faudrait qu’à chaque fois le même personnage soit au même endroit sur la page (très sensibles au visuo-spatial, permet de mieux repérer l’information et de bien reconnaître que c’est le même personnage). Sur la double-page “définition”, les émotions resteront illustrées comme des croquis, ce qui permet de bien identifier les expressions corporelles et faciales, mais aussi de ne pas entrer dans une infantilisation. En revanche, les dessins de mise en situation seront colorés et pas croqués. Pour la page “définitions”, nous avons eu l’idée de créer un transparent à superposer sur les illustrations. Celui-ci mettra en évidence les zones corporelles actives lorsque l’émotion est ressentie, par des tâches de couleurs.

Le dégoût sera bien exclu de notre matériel. En effet, cette émotion nous paraît trop complexe à traiter. En revanche, nous traiterons l’amour, émotion très présente dans la vie adolescente. Chez les personnes autistes, l’amour n’est pas forcément porté sur une personne mais sur un objet, ou un ressenti sensoriel. De cette émotion d’amour, nous pourrions traiter le “désamour”, le fait de ne pas aimer quelque chose, que nous rapprocherons donc du dégoût.

Entretien avec Baptiste, notre illustrateur. Nous l’avons informé de notre désir d’apporter de la diversité aux personnages. Les personnages seront au nombre de 4 au total. Ils seront tous présents à chaque double-page. Chacun d’eux incarnera la nuance de l’émotion concernée. Par exemple, pour la joie, si le personnage 1 incarne l’extase sur la double-page définition, il prendra les mêmes traits et la même nuance sur la double-page situations.

Le format du livre a été abordé. Nous partirons sur un format paysage livre ouvert.

Concernant le transparent, il sera inséré entre la double-page définition. La page de gauche avec l'écriture aura un fond teinté de la couleur de l'émotion. Une fois retourné sur la page de droite, le transparent mettra en évidence les tâches de couleur sur les personnages.

11/09/21

Session de travail en binôme.

Nous nous interrogeons sur l'intérêt d'inclure la surprise dans les émotions et comment la décrire et la présenter. Cette émotion présente à notre connaissance peu de nuances et est presque immédiatement teintée d'une autre émotion. Nous nous décidons à l'inclure avant l'amour et après les autres émotions. Il y aurait un pop-up, et nos 4 personnages autour montreraient différentes façons d'être surpris selon les 4 émotions primaires abordées précédemment (colère-peur-joie-tristesse). Nous expliquerons dans notre définition que cette émotion est furtive et apporte d'autres émotions, positives ou négatives. Il y aura aussi une double-page situations qui montrerait différentes manières d'expérimenter la surprise.

Nous avons pris contact avec la soeur de Pauline Sawyer, une amie de Lucie Labat, qui est psychomotricienne et travaille avec les personnes autistes. Nous prévoyons un entretien avec elle afin d'avoir plus d'informations sur les postures et manifestations corporelles des émotions.

Après réponse de sa part nous laissons tomber cette idée car elle est spécialisée dans les âges 4-5 ans.

Nous commençons à sélectionner nos nuances des émotions selon les grandes catégories des émotions (théorie catégorielle des émotions de Paul Ekman et roue des émotions de Plutchik), pour ensuite créer des situations en rapport avec les différentes nuances.

12/09/21

Entretien visio avec Baptiste notre illustrateur. Nous nous mettons d'accord pour le nombre de dessins nécessaires (environ 50 = 4x2 pour chaque émotion, qui sont au nombre de 6, donc 48, + les illustrations de la couverture et de la page introductive de "qu'est-ce qu'une émotion").

Nous nous demandons comment procéder pour le transparent et la mise en page. Les personnages seront-ils aux 4 coins ou alignés au centre de la page ? Dans le dernier cas, il faudra faire attention à ce que les tâches sur le transparent permettent tout de même de lire le texte. S'ils sont aux 4 coins comment remplir l'espace du centre ? Peut-être devrions nous inverser les pages de gauche et de droite pour la double-page définition : à gauche les illustrations avec le transparent, à droite le texte ?

23/09/2021

Nous avons emprunté d'autres livres à la bibliothèque du CRA, Nous avons pris des notes et de l'inspiration dans la collection "Ben et les habiletés sociales", nous avons trouvé des justifications pour les postures de nos illustrations dans un article de la revue *Evolutions psychomotrices*. Nous avons commencé les justifications notamment pour les mimes dans le cahier d'exercices.

25/09/21

Nous avons terminé de noter ce que nous trouvions intéressant dans *Evolutions psychomotrices* -> fin de notre travail de recherche sur les postures émotionnelles.

Premier jet de rédaction de la définition de la colère : nous avons les bases, il reste à la retravailler pour mieux cerner ce que c'est vraiment.

Nous avons enrichi notre bibliographie avec de la littérature sur la surprise.

30/09/21

Nous nous renseignons sur l'autisme et la syntaxe, plus particulièrement sur la compréhension liée à la longueur et à la complexité des phrases.

Nous terminons la définition de la colère et entamons celle de la tristesse.

10/10/21

Nous élaborons le questionnaire que nous ferons passer sous forme d'entretien le 13/10 à une adolescente autiste.

17/10/21

Nous rédigeons les définitions de la peur et de la joie. Il nous reste celles de l'amour et de la surprise.

21/10/21

Entretien avec Thomas Huard

Entretien avec notre directrice de mémoire

28/10/21

Nous recevons l'accord écrit de Mme. Yolaine Latour qui accepte d'être notre Présidente de jury.

Semaine 01/10/21 au 07/10/21

Nous avançons sur la création du matériel en continuant principalement les définitions, les situations et la liste des prérequis.

20/11/21

Nous réfléchissons à comment insérer des intercalaires à notre livre. Nous décidons que l'intercalaire sera sur la page transparente.

25/11/21

Entretien avec Camille. Nous avons le nom de Arlette Osta, qui a écrit des articles sur la voix et les émotions.

Retour sur nos définitions

- trop long, trop compliqué = simplifier la syntaxe
- commencer chaque paragraphe par une question, et commencer par "qu'est-ce que ça fait ?"

- simplifier au maximum, dire moins de choses pour plus de pertinence
- on n'efface pas ce qu'on a fait, on fait juste une autre version, on posera ça en annexe à la fin du livre
- remplacer le 'tu' par le 'on' ? -> ça évite d'utiliser plein de modérateurs + plus facile à comprendre au niveau conjugaison
- "dis le clairement et simplement" = remplacer par une question-routine "et toi comment te sens-tu quand.. / de quoi as-tu besoin quand..."
- OU à la place de "dis le clairement et simplement" = "dis 'je suis triste' "

Prérequis :

- moins il y en a mieux c'est

Plan de la rédaction :

- faire quelque chose de plutôt transversal par rapport à 1 partie = 1 support (livre, audio, cahier d'exercice)

Retour sur nos situations :

- le narrateur doit rester neutre
- dilemme des bulles de BD = c'est un code que beaucoup de TSA n'ont pas. Camille conseille d'écrire les dialogues à côté dans le livre. Juste des guillemets suffiraient à comprendre que c'est le perso qui parle.
- lien visuel/auditif : pour Camille on ne doit pas entendre ce qu'on ne voit pas. Si on entend quelque chose il doit être sur l'image, sinon trop d'inférences. On doit pouvoir analyser l'image, pouvoir pointer quelque chose à chaque fois.

04/12/21

On essaye différentes mises en page des pages situations. Pour le moment on est plus tentées par les propositions 2 et 4.

Taille des vignettes des illustrations = 16 x 8,8cm

Idee pour la mise en page "définition" : le texte sur la page de gauche (le titre = "la colère"), les 4 tâches de couleurs aux quatre coins, et sur la page de droite les quatre persos aux 4 coins + au milieu "les visages de la colère".

05/12/21

Nous terminons les situations.

12/12/21

Nous terminons les définitions. Il y a donc une version courte et une version longue, plus élaborée.

20/01/22

Entretien avec Camille

Illustration + audio de la sérénité = pas d'enfants

Dispo pour la passation un lundi ou un vendredi

23/01/22

On continue le plan détaillé et la biblio

Entretien téléphonique avec Bruno Godard pour convenir d'un week-end. Objectifs de ce week-end : avoir enregistré toutes les voix + tout le contexte sonore.

On fait le questionnaire des définitions des émotions à donner aux parents de patients + personnes de la promo etc.

27/01/22

On continue le plan détaillé et la biblio

On décide que mettre l'audio sur une chaîne youtube privée serait une bonne idée, au moins pour la soutenance

28/01/22

On a les illustrations définitives des situations de la colère et de la joie ! On les partage à Bruno et à Camille.

29/01/22

On a trouvé un week-end avec Bruno pour

- enregistrer le texte
- enregistrer et mixer l'audio
- parler des musiques

On continue de répertorier nos articles pour la biblio et d'avancer sur le plan détaillé

13/02/2022

Margot a travaillé sur la partie culturelle des émotions + sémantique. Mail à Elena Chabran pour jury de mémoire, et à Mme Vassiliadou pour questions linguistiques

Luciole → travail sur les émotions dans la musique

14/02/2022

Luciole trace la définition des émotions, Margot est dans son bain

15/02/2022

Fin du plan de la partie théorique

16/02/2022

Camille nous dit de modifier notre partie théorique (adolescence à dispatcher dans autisme et émotions), Idée de création d'un tableau récapitulatif des émotions, protocole de validation des définitions des émotions à faire (50 participants, CSP, sexe, âge, niveau d'études)

Lecture du ronéo de Grangeot pour la rédaction

Weekend du 19/02

Rédaction de notre partie théorique

26/02

fusion des docs de notre partie théorique + envoi de mails

27/02

Début de recherche de thème musical + ambiances musicales

02/03

Thème musical trouvé

Weekend du 05/03

Enregistrement des dialogues et bruitages et discussion autour des musiques dans la famille de Margot

20/03/22

Nous commençons le plan de la partie méthodologique + décision d'imprimer une fois et de plastifier les planches de définitions / situations qu'on présentera aux patients + on regarde Love is blind

23.03.22

Luciole est fatiguée. On continue le plan de la méthodo. Margot trouve d'autres idées pour le cahier d'exercices.

24/05/22

ON A IMPRIMÉ LE LIVRE ! Rdv vendredi au Boulevard pour le relier.

On avance bien dans la rédaction : partie méthodo presque finie envoyée à notre directrice de mémoire et notre rapportrice