



AVERTISSEMENT

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

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

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

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

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



Nathalie SASSIM DUHARD

Née le 25 décembre 1973

**IMPACT D'UNE REEDUCATION ORTHOPHONIQUE
MEDIATISEE PAR LE JEU
SUR LE LANGAGE ORAL CHEZ UN ENFANT PRESENTANT
UNE DEFICIENCE DYSHARMONIQUE**

ETUDE DE CAS

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

Université Victor Segalen Bordeaux 2

Département d'Orthophonie

Année universitaire 2012 - 2013

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser mes sincères remerciements :

- A Madame Elisabeth LONGERE, pour avoir accepté de m'encadrer dans cette étude, pour sa disponibilité, ses conseils précieux, et son regard clinique
- A Monsieur Eric DEBRUGE, pour avoir soutenu ce projet, pour son investissement et les éclairages apportés sur les difficultés de C.
- A Madame Hélène VERBEKE et à Mr Eric DEBRUGE, pour avoir accepté d'évaluer mon travail au sein du jury de soutenance
- A Madame Anne LAMOTHE, pour m'avoir accordé sa confiance et son soutien
- A Madame Maylis BAZELAIRE, pour ses enseignements et ses conseils lors de mon stage de troisième année
- Aux professeurs de l'école ainsi qu'à mes maîtres de stages pour m'avoir fait bénéficier de leurs connaissances et de leur savoir-faire

Un merci tout particulier à C. pour tout ce qu'il m'a appris, pour son enthousiasme et la complicité partagée dans nos jeux.

Enfin, pour leur soutien, et leur patience, je remercie du fond du cœur Camille et Alexandre, ainsi que tous mes proches.

Un petit clin d'œil aussi à Jenny et à Vincent, qui ont coloré ces quatre années de bonne humeur, d'entre-aide et d'amitié.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
PARTIE THEORIQUE	3
Chapitre 1 : LE JEU	4
A) Définitions des jeux	4
B) Théories explicatives : pourquoi l'enfant joue-t-il ?	8
C) Classifications proposées	10
1) Piaget	10
2) Caillois	13
3) Classification ESAR	14
4) Classification en lien avec les théories freudiennes	14
D) Le jeu et le développement de l'enfant	16
I. Point de vue psychanalytique	16
1) Sigmund FREUD	16
2) Mélanie KLEIN	17
3) Anna FREUD	18
4) Donald W. WINNICOTT	18
5) René Roussillon	21
II. Point de vue de la psychologie du développement	22
1) Jean Piaget	22
2) Néo-piagétiens	30
3) Lev Vygotski	34
4) Jérôme S. Bruner	35
III. Approche socio-développementale des conduites ludiques	39
IV. Approche neurobiologique du jeu	41
V. Place de l'adulte dans le jeu de l'enfant	41
1) Un espace d'échanges avec les parents	41
2) Ajustement de l'interaction	42
3) Ajustement du langage associé au jeu	43
4) Place du soignant	43

E) Psychopathologie des conduites de jeu.....	44
I. L'enfant sage	44
II. L'enfant hyper-mature.....	45
III. L'enfant déprimé.....	45
IV. L'enfant traumatisé	45
V. L'autisme, l'enfant avec TED.....	46
VI. Le retard mental, l'enfant avec déficience intellectuelle	46
VII. Le TDAH, l'enfant instable	48
 Chapitre 2 : LE JEU SYMBOLIQUE.....	 50
A) Retour sur la définition du jeu symbolique	50
I. Perspective constructiviste	50
1) Etapes de développement	50
2) Type d'objet	51
3) Critères de définition du jeu symbolique	52
II. Perspective interactionniste	52
III. Relation signifiant - signifié	53
B) Evaluation du jeu symbolique	55
C) Jeu symbolique et langage	57
I. Liens développementaux entre jeu symbolique et langage.....	57
1) Homologie générale (hypothèse constructiviste).....	58
2) Hypothèse interactionniste	61
3) Homologies locales.....	65
II. Langage dans le jeu et théorie de l'esprit.....	66
III. Retard de développement du langage et jeu symbolique.....	66
D) Le jeu symbolique comme outil diagnostique : quelques exemples.....	68
I. Dans l'évaluation psychologique	68
II. Dans l'autisme	68
III. Dans la déficience intellectuelle	69
IV. Dans les troubles du développement du langage	70
E) Le jeu symbolique comme outil thérapeutique	74
I. Des exemples d'utilisation thérapeutique du jeu	74
II. Cas particulier des troubles de la communication et du langage	76
1) Approche développementale	76
2) La médiation par le jeu.....	80
3) La Thérapie Echange et Développement.....	81

PARTIE EXPERIMENTALE	83
Chapitre 1 : PRESENTATION DE C.	84
A) Anamnèse.....	84
B) La déficience dysharmonique.....	86
C) Prise en charge proposée à l'ITEP.....	88
I. Le jardin d'enfants.....	88
II. Prise en charge orthophonique.....	88
III. Les ateliers.....	89
IV. Prise en charge thérapeutique : thérapies de groupe	91
 Chapitre 2 : EVALUATION INITIALE DE C.	92
A) Evaluation de C. par les différents professionnels de l'ITEP.....	92
B) Bilan orthophonique initial	95
I. Présentation générale de la batterie EVALO	95
II. Epreuves proposées	97
III. Résultats du bilan initial	98
C) Conclusions du bilan orthophonique initial	102
 Chapitre 3 : PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	104
A) Problématique	104
B) Hypothèses.....	105
 Chapitre 4 : METHODOLOGIE - PRISE EN CHARGE PROPOSEE.....	107
I. Jeu libre et interactif.....	107
II. Jeu visant un domaine fonctionnel.....	111
 ANALYSE DES RESULTATS	114
Chapitre 1 : SYNTHESE D'EVOLUTION A L'ITEP	115
I. Au niveau du jardin d'enfants.....	115
II. Evaluation psychologique.....	116
III. Atelier Boue.....	117
IV. Thérapie de groupe.....	117
V. Makaton.....	117

Chapitre 2 : RESULTATS DU BILAN ORTHOPHONIQUE D'EVOLUTION.....	118
A) Résultats aux épreuves.....	118
B) Evolution du jeu de C.	124
C) Evolution au niveau du comportement	126
DISCUSSION.....	127
A) Analyse des résultats	128
I. Effets de la prise en charge orthophonique.....	128
II. Eclairage sur les difficultés de C.....	129
B) Comparaison des résultats avec les données de la littérature.....	131
I. Jeu et langage.....	131
II. Jeu et cognition	132
III. Jeu et relations sociales	133
IV. Jeu et psychomotricité.....	133
V. Jeu et psychoaffectif.....	134
VI. L'adulte partenaire de jeu	135
VII. Conclusion.....	135
C) Réflexions méthodologiques	136
I. Sur la base des résultats des bilans.....	136
II. D'un point de vue général	137
D) Perspectives en orthophonie.....	139
1) Intérêts du jeu en orthophonie	139
2) Limites du jeu en orthophonie	140
CONCLUSION.....	141
LISTE DES TABLEAUX ET ANNEXES.....	143
ANNEXES.....	144
BIBLIOGRAPHIE.....	161

INTRODUCTION

Lors de notre stage de troisième année en ITEP, nous avons pu rencontrer C., petit garçon alors âgé de 5 ans, lors de ses séances de prise en charge orthophonique. Nous l'avons vu s'animer dans des activités de jeu alors qu'un important retard de parole et de langage le rendait inintelligible. Ce comportement tranchait avec son attitude générale au sein de la structure : mutique dans un premier temps, il était décrit comme un enfant peu dans la communication, déficitaire et anxieux.

Nous nous sommes alors interrogées sur la possibilité de rendre le langage de C. plus fonctionnel en proposant une rééducation médiatisée par le jeu, activité bien investie et source de plaisir, et qui permettait un abord indirect de ses difficultés de langage.

Nous avons fait l'hypothèse qu'une telle prise en charge permettrait d'améliorer les compétences, notamment langagières, de C. .

Nous allons dans ce travail exposer les éléments théoriques sur le jeu et le jeu symbolique. Nous détaillerons ensuite à la lumière de ces données théoriques, le profil de C. et la rééducation proposée.

Enfin nous analyserons les données des bilans de C., décrirons son évolution sur un plan plus qualitatif, et dégagerons des éléments de discussion.

PARTIE THEORIQUE

Chapitre 1 : LE JEU

Introduction

Le jeu est inscrit comme un droit dans la Déclaration des Droits de l'Enfant (20 Novembre 1959):

Principe n°7:

« L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation; la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit. »

Le Guide pratique (Livre bleu) distribué par le Comité National de l'Enfance et la CPAM aux futures mères insiste également sur l'importance du jeu dans le développement de l'enfant :
« le jeu est chez l'enfant une activité essentielle, nécessaire à son équilibre et à son développement global, psychomoteur, affectif et social. »

A) Définitions des jeux

Définir le jeu est pourtant une entreprise hasardeuse.

En effet nous utilisons tous le mot « jeu » mais nous aurions bien du mal à le définir, à le caractériser, à trouver ce qu'il peut y avoir en commun dans la grande diversité des jeux existants. *« Le problème philosophique du jeu est tout entier dans cette plasticité large du concept de jeu. »* (Chauvier, 2007).

Activité apparemment mineure, gratuite, sans contrainte, sans conséquence pour la vie réelle, le jeu se voit pourtant attribuer un rôle prépondérant dans la construction de l'individu et des sociétés. Huizinga (1938) accorde même une importance majeure à l'esprit de jeu dans le développement des civilisations: le jeu est partie intégrante de la logique de sociétés entières, dans leur existence politique, juridique, et guerrière.

Les critères du jeu définis par Piaget

Pour Piaget (1976), le jeu ne constitue pas une conduite à part ou un type d'activités parmi d'autres, mais une simple orientation de la conduite.

1- D'après une formule célèbre, le jeu trouve sa fin en lui-même et serait donc désintéressé, « autotélique » (J.M. Baldwin, in Piaget, 1976). Pour P. Souriau (1889), tout jeu est intéressé dans la mesure où un joueur se préoccupe forcément du résultat de son activité.

En fait on peut parler d'un continuum entre « auto-télisme » (activité entreprise sans autre but qu'elle-même) et « hétéro-télisme » (activité s'adaptant au monde externe).

2- Le jeu est spontané et ici aussi on peut supposer un continuum entre deux pôles: les activités réellement spontanées, non contrôlées et les activités contrôlées par la réalité ou la société.

3- Le jeu est une activité « pour le plaisir ». On rejoint ici les notions d'auto- et d'hétéro-télisme mais sous un angle affectif. Piaget (1976) fait sur ce point référence à Freud et reprend les notions de « lustprinzip » (satisfaction immédiate, négligeant les lois du réel) et de « realitatprinzip » (adaptation au réel comportant une part de satisfaction mais sous condition d'un renoncement ou d'un respect de la réalité objective).

4- Le jeu n'est pas structuré contrairement à la pensée sérieuse. Ce critère peut encore une fois être rapproché de la théorie freudienne selon laquelle la pensée symbolique (au sens du symbolisme inconscient freudien) n'est pas dirigée, par opposition à la pensée logique.

5- Le jeu ignore les conflits. Quand il les rencontre, il libère le moi par un processus de compensation ou de liquidation, ce que ne peut pas faire l'activité sérieuse.

6- La « surmotivation », critère proposé par M.W. Curti (1930, in Piaget, 1976), consiste à greffer sur une activité des « motifs » qui la rendraient ludique. Par exemple manger des épinards en prenant « une cuillère pour maman », « une cuillère pour papa ». Pour Piaget cette notion rejoint celle de l'assimilation, qui prime dans le jeu.

Ces critères servent à donner une tonalité plus ou moins ludique à une activité, liée aux rapports d'équilibre existant entre la réalité et le moi.

Définition du jeu par Caillois

Caillois (1967), dans une perspective sociologique, définit le jeu comme une activité:

- libre, sous peine de perdre sa nature de divertissement
- limitée dans l'espace et le temps, séparée des autres activités humaines
- dont le déroulement est incertain
- improductive: elle ne crée ni biens ni richesse, parfois un déplacement de propriété au sein du cercle des joueurs (jeux d'argent)
- soumise à des règles, distinctes des lois ordinaires
- fictive, avec une conscience de la part du joueur du caractère irréel

Le jeu sert à transformer du naturel en culturel, et il existe des liens étroits entre le jeu et l'institution sociale.

C'est aussi une activité qui comporte des faiblesses et des périls:

- l'activité de jeu est une « activité de luxe »: « *qui a faim ne joue pas* »
- elle se maintient uniquement par l'envie de jouer
- elle est improductive, annule ses résultats et ne transforme pas le monde
- elle favorise la forme aux dépens du contenu
- elle choisit ses difficultés et les rend irréelles; leur résolution ou non est sans conséquence
- elle incite à un choix abstrait entre des données « *dépouillées et tranchées* ».

«Le jeu repose sans doute sur le plaisir de vaincre l'obstacle, mais un obstacle arbitraire, presque fictif, fait à la mesure du joueur et accepté par lui. La réalité n'a pas de ces délicatesses »

Critères du jeu définis par Brougère

Brougère (2005, 2012) isole 5 critères pouvant caractériser une activité ludique :

- Le second degré ou faire semblant ou « pour de faux ».
- La décision (notion moins floue, selon lui, que celle de « liberté » utilisée par Caillois). Le jeu est une succession de décisions : décision de jouer, de continuer à jouer ... Quand l'enfant arrête de décider, le jeu s'arrête.

Ces 2 premiers critères suffisent à définir l'univers ludique. Il définit 3 autres critères, conséquences des 2 premiers :

- L'existence de modalités de décision (les règles en sont un exemple). Les extrêmes correspondent à un jeu contraint (pas de choix possible) et au « n'importe quoi » (tout est possible).
- L'incertitude, allant de la fin prévue d'avance (on n'est plus dans le jeu) à une incertitude telle qu'elle pénaliserait également le jeu (aucune décision possible)
- L'absence ou la minimalisation des conséquences, avec à nouveau 2 extrêmes : existence de conséquences fortes ou conséquences trop minimales (le jeu perd son intérêt et l'enfant ne s'y investit pas).

B) Théories explicatives : pourquoi l'enfant joue-t-il ?

Platon est le premier à avoir reconnu la valeur du jeu: il conseillait ainsi de donner des pommes aux jeunes garçons pour leur enseigner l'arithmétique.

Aristote encourageait les enfants à « jouer » ce qu'ils feraient sérieusement une fois adultes.

Au XVII^e Siècle, le pédagogue allemand Fröbel, dans le sillage de Pestalozzi, insiste sur l'importance du jeu dans l'enseignement. Sa conception de l'éducation est à l'origine des jardins d'enfants. Il crée aussi du matériel de jeu destiné aux enseignants et au cercle familial.

Puis, au XIX^e siècle, apparaissent les premières théories sur le jeu, issues de la théorie de l'évolution, pour tenter d'en expliquer la fonction (in Millar, 1979 ; in Piaget, 1976):

- théorie de la récréation, le jeu utile pour récupérer après le travail: Schaller, Lazarus. Cette théorie ne s'applique pas aux enfants.
- théorie du « surplus d'énergie » ou « théorie cathartique »: Spencer, Schiller. Le jeu est à la base de tout art, et exprime un trop-plein d'énergie; en effet les animaux supérieurs passent moins de temps à s'occuper de leur survie, et ont donc plus d'énergie disponible. Spencer détaille même ce phénomène au niveau de la physiologie du système nerveux: un centre nerveux resté trop longtemps au repos est instable et enclin à répondre à n'importe quelle stimulation. Ainsi quand un animal n'a pas combattu pendant un certain temps, il se lance dans une conduite d'imitation de combats. Cette théorie ne recouvre pas non plus tous les faits.
- théorie du pré-exercice, K. Groos. Groos a été le premier à voir dans le jeu un phénomène de croissance (de la pensée et de l'activité) et non plus une pseudo-activité, sans signification, superflue, voire nuisible. Pour lui le jeu est « pré-exercice » dans la mesure où il contribue au développement de fonctions qui ne seront acquises qu'à la fin de l'enfance, exercice préparatoire nécessaire à la maturation. « *Plus une espèce est adaptable et intelligente, plus elle a besoin d'une prime enfance et d'une enfance protégées pour une pratique acquise par le jeu et l'imitation* ». Dès que l'enfant aura conscience de la fiction, il passera du pré-exercice au symbolisme, la fiction symbolique étant pour Groos la traduction interne du pré-exercice. L'intérêt de cette théorie est d'assigner au jeu un but, biologique.

- théorie récapitulative basée sur la thèse de S. Hall selon laquelle l'ontogénèse reproduit la phylogénèse, c'est-à-dire que l'enfant passe dans sa vie embryonnaire par tous les stades allant du protozoaire à l'humain. Dans ses jeux, l'enfant reproduit la séquence des intérêts et occupations humaines en partant de l'homme primitif: jouer dans l'eau, grimper aux arbres ... Cette théorie suppose que les expériences culturelles et les techniques apprises sont transmises d'une génération à l'autre.
- le jeu en tant qu'attitude: Sully. Cette théorie examine la disposition à jouer, ou l'attitude enjouée, dont le rire est un élément. La classification des jeux se fait en fonction de l'humeur dans laquelle se trouve le sujet et non pas en fonction du contenu. On peut objecter à cette théorie qu'il n'y a pas toujours de lien entre le plaisir et le jeu.
- théorie de la dynamique infantile : F.J.J. Buytendijk

Selon Buytendijk, un enfant joue parce que les caractères propres de sa « dynamique » l'empêchent de faire autre chose que de jouer.

Elle distingue 4 caractères principaux de la dynamique infantile:

- l'incohérence sensori-motrice ou mentale
- l'impulsivité
- une attitude « pathique » (compréhension sympathique) plus que « gnostique » (connaissances objectives)
- une sorte de timidité à l'égard des choses qui induit une attitude ambivalente à leur égard, mélange d'attraction et de retrait

Cette conception et cette notion d'ambivalence sont assez proches de celle de Piaget: l'attitude pathique rejoint la notion d'égoïsme, c'est-à-dire la confusion par l'enfant de son point de vue propre avec celui des autres, à l'opposé d'une démarche objective (ou « gnostique »). De même le concept de « dynamique infantile » ressemble à la thèse piagétienne sur la structuration de la pensée enfantine.

Le jeu est ensuite entré dans le champ de la psychologie, car on l'a alors envisagé comme un élément du comportement humain.

C) Classifications proposées

Plusieurs auteurs ont proposé une classification des conduites ludiques ; nous ne développerons ici que les classifications les plus récentes.

1) Piaget

La théorie de Piaget sur le jeu sera développée au chapitre D-II-1.

Piaget (1976) définit trois grands types de structures caractérisant les jeux enfantins : l'exercice, le symbole et la règle.

a. Le jeu de simple exercice (0- 2 ans)

Forme initiale du jeu chez l'enfant, sans symbole ni règle, il consiste à reproduire un comportement « à vide », pour le seul plaisir de le faire fonctionner (par exemple quand un enfant saute un obstacle, puis recommence). Ce type de jeu caractérise aussi les conduites animales.

Ceci perdure chez l'adulte, quand ce dernier est confronté à un pouvoir nouveau (par exemple rouler avec sa nouvelle voiture juste pour le plaisir d'exercer ce nouveau pouvoir).

Néanmoins ces jeux sont moins fréquents après l'apparition du langage.

Piaget les range en 2 catégories:

- jeux purement sensori-moteurs: dans lesquels il s'agit d'exercer une conduite par simple plaisir fonctionnel.
- jeux de pensée, non symboliques (par exemple questionner « pourquoi ? » uniquement par plaisir, produire des combinaisons de mots sans queue ni tête). Ces jeux tournent très vite au jeu symbolique.

b. Le jeu symbolique (2 – 7/8 ans)

Le jeu symbolique apparaît à partir du sixième stade (deuxième année de l'enfant) et suppose la représentation d'un objet absent (comparaison entre un élément donné et un élément imaginé), représentation fictive puisque basée sur une assimilation déformante.

Un symbole sert ici à évoquer la réalité et permet à l'enfant d'assimiler le réel à ses désirs ou à ses intérêts. A la différence du jeu d'exercice intellectuel, l'enfant s'intéresse au contenu du jeu et aux réalités symbolisées.

Le symbolisme débute avec des conduites individuelles et se poursuit à plusieurs, sans que les premiers symboles ne soient modifiés. Puis le symbolisme ludique évoluera, au contact des autres, vers une représentation adaptée (par exemple en mettant en scène la vie à l'école).

Première période

La forme la plus primitive du symbole ludique est le « *schème symbolique* » ou reproduction d'un schème sensori-moteur en dehors de son contexte et en absence de son objectif habituel, qui marque la transition entre l'exercice sensori-moteur et le symbolisme. Par exemple un enfant faisant semblant de dormir, de manger, de se laver. Ces schèmes symboliques s'exercent symboliquement et non réellement, mais ils ne mettent cependant en œuvre que le schème attribué à la conduite propre.

Ensuite seulement l'enfant sera capable de faire dormir, ou manger par exemple, un autre objet que lui-même, transformant ce dernier symboliquement.

Seconde période

Dès l'acquisition du langage on voit apparaître des formes nouvelles de symboles ludiques: il y a progressivement dissociation entre le signifiant et le signifié, constitutive du symbolisme.

Le jeu se rapproche ensuite de plus en plus du réel et perd son caractère de déformation ludique pour devenir une simple imitation de la réalité, en lien avec la socialisation de l'enfant.

Enfin, il y a abandon progressif du symbolisme au profit du jeu de règles ou de constructions symboliques de moins en moins déformantes. Les rôles se coordonnent étroitement et la socialisation se développe.

Il y a donc une évolution du jeu symbolique, qui finit par être une reproduction imitative de la réalité. « *Le symbole est donc devenu image et celle-ci ne sert plus à l'assimilation au moi mais bien à l'adaptation au réel* ».

Le jeu symbolique est donc à son apogée entre 2 et 4 ans et décline par la suite pour plusieurs raisons:

- progressivement les besoins d'expansion du moi, de compensation, de liquidation ou même de continuation de la vie réelle diminuent au fur et à mesure que l'enfant élargit son cercle social, et prend une position de « grand » par rapport à de plus en plus de personnages réels. La vie lui offre alors les moyens de compenser, liquider.
- le symbolisme à plusieurs débouche naturellement sur le jeu de règles
- en voulant soumettre de plus en plus le symbolisme au réel, l'enfant transforme petit à petit ce qui était une assimilation du réel en une image imitative, plus corrélée à l'adaptation intelligente.

c. Le jeu de règles (à partir de 7 / 8 ans)

A ce jeu symbolique se superpose le jeu de règles qui suppose un mécanisme interindividuel. Le jeu de règles apparaît vers 4 ans mais se développe surtout entre 7 et 11 ans, et perdure à l'âge adulte (alors que les jeux d'exercice simple et les jeux symboliques disparaissent presque complètement).

En effet le jeu de règles est directement lié à la socialisation et on distingue 2 types de règles:

- les règles « institutionnelles », transmises de génération en génération (ex: le jeu de billes)
- les règles contractuelles, momentanées, issues de la socialisation de jeux d'exercice simple ou de jeux symboliques

Exercice simple / symbole / règle constituent des systèmes apparaissant successivement, interférant entre eux et entretenant des liens avec les jeux de construction ou de création.

2) Caillois

Sous un angle sociologique, Caillois (1967) a tenté de découvrir un principe de classement des jeux et a isolé 4 catégories:

- jeux de compétition – *Agôn* (football, billes, échecs). On crée une égalité des chances artificielle, avec une rivalité portant sur une qualité définie faisant du vainqueur le meilleur dans cette catégorie
- jeux de hasard – *Alea* (loterie, jeux de dés). Ici le jeu est fondé sur un événement qui ne dépend pas du joueur, passif et confronté au destin. C'est la seule catégorie où on ne retrouve pas d'équivalent chez les animaux.
- jeux reposant sur le simulacre ou le mimétisme – *Mimicry*. Il s'agit ici de jouer à croire, à se faire croire ou à faire croire aux autres qu'on est un autre que soi-même, avec la particularité qu'il n'y a aucune règle impérative sinon celle de maintenir l'illusion
- jeux procurant du vertige, des sensations corporelles, un désarroi momentané – *Ilinx* (glissade, voltige, manège)

Ces catégories distribuent l'univers du jeu en « quadrants », à l'intérieur desquels on peut situer chaque jeu entre deux pôles antagonistes:

- *paidia*, gouverné par le principe de divertissement, d'improvisation, de fantaisie
- *ludus*, où s'exprime la tendance inverse, tendance à instaurer des conventions arbitraires, des obstacles pour atteindre le résultat voulu

Caillois compare le développement de l'enfant, qui passe des jeux sans règles aux jeux avec règles, et le développement des sociétés primitives (où prédominent le *Mimicry* et l'*Ilinx*) aux sociétés ordonnées (où prédominent l'*Agon* et l'*Alea*).

3) Classification ESAR

Le système ESAR (Garon, 1985, 2002) est un outil s'appuyant sur les théories du développement de l'enfant et qui analyse les jeux en fonction des compétences auxquelles ils font appel et leurs apports spécifiques. Il se positionne comme un guide dans le choix des objets ludiques et oriente les interventions de l'adulte. C'est un système de classification notamment utilisé dans les ludothèques.

L'acronyme ESAR est composé des premières lettres des quatre types de jeux et sert à identifier le système et à mémoriser l'évolution des formes de jeux dans l'ordre où elles sont acquises.

- Jeu d'Exercice : jeux sensoriel et moteur répétés pour le plaisir des effets produits et des résultats immédiats.
- Jeu Symbolique : jeu permettant de faire-semblant, d'imiter les objets et les autres, de jouer des rôles, de créer des scénarios, de représenter la réalité au moyen d'images ou de symboles.
- Jeu d'Assemblage : jeu qui consiste à réunir, à combiner, à agencer, à monter plusieurs éléments pour former un tout, en vue d'atteindre un but précis.
- Jeu de Règles : jeu comportant un code précis à respecter et des règles acceptées par les joueurs.

4) Classification en lien avec les théories freudiennes

Lenormand (2012) propose une classification structurale des jeux en lien avec les théories freudiennes, en complément des classifications proposées par Piaget dans le champ de la psychologie développementale et par Caillois dans celui de la sociologie.

Elle identifie 3 types de jeux, obéissant chacun à une logique inconsciente différente:

- les jeux basés sur le mécanisme de la dénéigation (constitutif de la névrose) ou jeux « trompe-l'oeil », seuls à avoir une réelle fonction thérapeutique. Contrairement à la dénéigation qui ne constitue pas une source de plaisir, la libération dans le jeu d'un contenu inconscient est source de plaisir pour l'enfant.
- ceux fondés sur le mécanisme du déni (constitutif de la perversion dans l'approche lacanienne) ou jeux « leurres »
- ceux fondés sur le mécanisme de la forclusion (constitutif de la psychose) ou jeux « suppléances »

Le jeu en « trompe-l'oeil », contrairement au jeu « leurre », comporte une dimension symbolique, avec une possibilité pour l'enfant de se déprendre de l'illusion créée, et possède donc des vertus « auto-curatives », comme le décrit D. Winnicott. Il fournit au symptôme névrotique un lieu d'expression. L'auteur cite l'exemple du jeu du cheval du petit Hans, décrit par Freud.

A l'inverse le jeu « leurre » n'ouvre sur rien, ne permet pas de mettre en scène le manque et de le reconnaître; l'objet est représenté afin d'éviter la confrontation au manque, le jeu se substitue à l'objet et perturbe la dynamique de la cure psychanalytique.

D) Le jeu et le développement de l'enfant

I. Point de vue psychanalytique

1) Sigmund FREUD

Le Fort-Da (ou Jeu de la bobine) est le nom donné par S. Freud à un jeu dont il observa la pratique chez son petit-fils âgé de 18 mois et relaté dans « Au-delà du principe de plaisir ». L'enfant jouait avec une bobine attachée à une ficelle, il la faisait disparaître en prononçant «ooo !» (pour Fort qui, en allemand, signifie « partie ») et la faisait réapparaître en prononçant « ha !» (pour Da qui signifie « voilà »). Freud fit le lien entre la disparition-réapparition de la bobine, cadencée par ce « partie-voilà ! », et le départ de la mère et sa réapparition. L'enfant, par son accession au monde du langage, était en train d'apprendre à renoncer à la présence de sa mère en la remplaçant par un signifiant, le Fort-Da en l'occurrence.

Freud considère le jeu comme une formation de l'inconscient, au même titre que le rêve. Dans le jeu du petit Hans par exemple, il voit une traduction de l'angoisse de castration, du rôle de la fonction paternelle vis-à-vis du désir inconscient de l'enfant (« Le petit Hans : analyse de la phobie d'un garçon de 5 ans »).

En effet, Hans, petit garçon de 5 ans, est sujet à des crises d'angoisse: peur de sortir et peur d'être mordu par un cheval blanc.

Lors de son unique consultation avec Freud, ce dernier révéla à l'enfant qu'il avait peur de son père parce qu'il aimait tellement sa mère qu'il pensait que son père lui en voulait. Hans se met alors à incarner le cheval de sa phobie et mord son père, façon pour lui d'accepter les interprétations freudiennes, tout en les renversant. Plutôt que d'être l'objet passif des représailles paternelles, il joue un rôle actif. Pour Freud, il y a renversement du sujet et du complément dans ce déploiement de la grammaire de l'inconscient qui permet le passage du symptôme au jeu (Lenormand, 2012).

Mise à part l'intervention auprès du petit Hans, Freud n'a pas relaté d'expériences thérapeutiques avec les enfants utilisant le jeu.

2) Mélanie KLEIN

Dans les années 20, Mélanie Klein ouvre un champ nouveau dans l'exploration du psychisme de l'enfant en élaborant la méthode de psychanalyse des enfants par la technique du jeu (Klein, 1972).

Alors que Freud avait mis au jour l'enfant refoulé chez l'adulte, M. Klein s'attache à révéler le nourrisson refoulé chez l'enfant (Klahr, 2008). Elle cherche à étudier la vie intérieure de très jeunes enfants (3-4 ans) en utilisant le jeu, équivalent pour elle chez l'enfant des associations verbales chez l'adulte. Le jeu tient dans l'analyse de l'enfant la même place que le rêve dans l'analyse de l'adulte.

Le principe est le même que celui de la psychanalyse des adultes (analyse du transfert et des résistances, suppression de l'amnésie infantile et des effets du refoulement, révélation de la scène primitive), seule la technique diffère. L'analyse par le jeu conduit aux mêmes résultats en s'adaptant au psychisme de l'enfant.

Sur une table basse, Klein dispose: personnages en bois, charrettes, voitures, trains, animaux, cubes, maisons, du papier, des crayons et des ciseaux. La taille réduite de ces jouets, leur nombre et leur diversité permettent de laisser libre cours à des jeux variés et détaillés pour exprimer les fantasmes et les expériences infantiles.

L'attitude de l'enfant à l'égard de ces jeux donnera un aperçu de sa vie complexe ; il pourra, à travers le jeu, élaborer sur un mode fantasmatique la situation primitive en la rattachant à la situation actuelle.

Le risque de cette conception est d'aboutir à un décryptage symbolique systématique du jeu de l'enfant comme expression des fantasmes archaïques, et de négliger l'analyse formelle du jeu et la place tenue par l'adulte.

Klein a basé sa démarche de l'analyse des enfants sur l'étude d'enfants pré-psychotiques ou psychotiques ce qui peut expliquer la place importante de l'activité fantasmatique archaïque dans leurs jeux, et son interprétation plus aisée (Marcelli, 2009).

3) Anna FREUD

Anna Freud prolonge les observations de son père et souligne un mécanisme spécifique au jeu : l'« identification à l'agresseur », par lequel le comportement passif devient actif, le masochisme devient sadisme et la maîtrise est possible (Marcelli, 2009). Pour elle, le jeu a une place primordiale dans la socialisation de l'enfant et elle en fait même un pré-requis à l'aptitude au travail de l'adulte.

Controverse avec Mélanie KLEIN :

Dans les années 30-40, une querelle historique voit le jour entre M. Klein et A. Freud sur la fonction éducative du psychanalyste d'enfants et le processus transférentiel chez l'enfant.

Pour Anna Freud, il ne peut y avoir de névrose de transfert chez des enfants si jeunes du fait de leur dépendance à leurs parents. De plus l'analyse des enfants doit être normative afin de renforcer le Surmoi (Klahr, 2008).

M. Klein au contraire considère que les relations d'objet existent dès les premières expériences de satisfaction et que l'on peut analyser à travers le transfert de l'enfant les phantasmes et les angoisses en lien avec la toute petite enfance et la relation aux parents (Parmentier, 2009).

4) Donald W. WINNICOTT

Alors que Mélanie KLEIN s'était intéressée au jeu en tant que matériel à exploiter, c'est-à-dire au contenu du jeu, Winnicott se penche à la fois sur le jeu (« play ») et sur la façon de jouer (« playing »).

Il établit une double différence:

- entre game (jeu défini par des règles) et play (jeu libre)
- entre play et playing

Le jeu d'un enfant est essentiellement animé par ses préoccupations. Dans le jeu, l'enfant occupe une aire qu'il quitte à regret, et où il tolère mal les intrusions.

Cette aire n'est pas la réalité psychique interne et n'appartient pas non plus au monde extérieur; elle permet à l'enfant de manipuler des éléments du monde externe et de les mettre au service du rêve. Ainsi le jeu a une place propre, un « espace potentiel », ni au dedans ni au dehors. Pour contrôler la réalité extérieure, il faut agir. « *Jouer, c'est faire* » (Winnicott, 1975).

Ce qui importe ce n'est pas l'objet, le jouet avec lequel l'enfant joue, mais plutôt sa façon de jouer.

3 étapes sont ainsi distinguées:

- objets transitionnels: ils reprennent de manière symbolique le lien à la mère
- phénomènes transitionnels : ils se développent en parallèle et sont liés à une complexification dans l'utilisation des objets (comptines, chansonnettes)
- espaces transitionnels: il s'agit d'une aire intermédiaire permettant de vivre une expérience illusoire, entre le subjectif pur et l'objectivement perçu, indispensable pour se percevoir comme séparé de l'autre. L'objet sert de support, d'intermédiaire réel. Dans le cas d'un développement psychique classique il est investi positivement et de manière constructive, pour lutter contre l'angoisse.

Objets puis phénomènes puis espaces transitionnels permettent à l'enfant d'investir le monde qui l'entoure.

Jeu et psychothérapie

Dans cette aire de chevauchement, l'adulte qui cherche à enseigner pourra enrichir le jeu de l'enfant, le thérapeute quant à lui pourra éliminer tout ce qui entrave le développement de l'enfant. La psychanalyse n'est d'ailleurs pas le seul moyen d'utiliser le jeu à des fins thérapeutiques, en effet « *jouer est une thérapie en soi* ». C'est pourquoi le jeu doit être valorisé socialement.

Pour Winnicott le travail psycho-thérapeutique peut se faire sans interprétation: pour lui tout se joue lorsque l'enfant se surprend lui-même et non pas quand on lui fournit une interprétation du contenu de son jeu. Il va même plus loin en affirmant qu'interpréter un matériel qui n'est pas mûr s'apparente à de l'endoctrinement qui engendre la soumission. L'interprétation n'est utile que lorsqu'il y a mutualité dans le jeu et que le jeu reste un acte spontané.

Jeu et Créativité

C'est seulement en jouant qu'un individu (enfant ou adulte) est libre de se montrer créatif et c'est en cela que le jeu est essentiel car il permet d'aller à la découverte du soi.

La créativité est à comprendre ici au sens large, comme « *la coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure* ». Elle permet l'approche de la réalité extérieure lorsque ces processus créatifs sont possibles. Ainsi chaque événement de la vie en communauté sera créatif. Winnicott parle de « pulsion créative » présente en chacun de nous.

Localisation de l'expérience culturelle.

Le jeu n'est ni dedans, ni dehors, alors où est-il ?

Ce qui pousse un individu à vivre, ce sont les expériences culturelles qui transcendent l'expérience personnelle et qui s'articulent dans un espace potentiel entre l'objet subjectif et l'objet réellement perçu, espace qui suppose un sentiment de confiance à l'égard de sa mère et de son environnement.

Quand l'environnement de l'enfant est suffisamment bon, il aura la capacité de faire des expériences dans le champ culturel et l'espace potentiel sera alimenté par sa propre expérience créatrice.

Un enfant soumis à un environnement défavorable aura une utilisation créatrice des objets absente ou perturbée. Il existe aussi le risque dans ce cas que l'espace potentiel soit envahi par ce qu'un autre y a injecté et se transforme en élément persécuteur. C'est ce qui peut aussi arriver quand un analyste crée avec son patient une aire intermédiaire apparemment sécurisante et qu'il l'envahit ensuite d'interprétations issues de sa propre imagination créatrice.

En résumé, Winnicott décrit l'importance de cette « troisième aire », intermédiaire entre la réalité psychique intérieure et le monde extérieur objectivement perçu, aire du jeu qui débouche sur l'activité créatrice puis sur la vie culturelle. Cet espace entre le bébé et sa mère, entre l'enfant et sa famille, entre l'individu et la société, suppose un sentiment de confiance; c'est dans cette espace et à cette condition que l'individu pourra expérimenter la vie créatrice.

5) René Roussillon

Le jeu, au sens de play, permet la mise en scène des enjeux inconscients pour qu'ils prennent sens, et constitue ainsi une symbolisation de l'expérience subjective.

Fonction psychique du jeu

D'après Roussillon, la saisie de l'expérience subjective se fait en deux temps: il faut une première étape de « contenance », de « domptage » de la psyché afin d'assurer l'intégrité psychique suivie d'un temps de « re-saisie » dans lequel la psyché doit lâcher prise sur l'expérience subjective, la symboliser pour pouvoir la représenter autrement et l'intégrer. C'est dans cette deuxième étape que le jeu assure sa fonction psychique.

Conditions de jeu symbolisant: liberté et sécurité.

Liberté: l'expérience première est contrainte, imposée au sujet, c'est pourquoi il met en place des réactions de « maintenance ». La ressaisie, elle, est issue d'une motivation interne et suppose donc que le sujet se sente libre par rapport aux pressions externes. D'où la nécessité d'espaces psychothérapeutiques respectant cette liberté (et s'opposant à une approche éducative, contrainte): dessin libre, associations libres, jeu libre. Et c'est bien dans et par le jeu que la symbolisation sera possible, avec bien entendu un droit de ne pas jouer.

Sécurité: elle est nécessaire à la mise en place d'un espace intermédiaire qui puisse jouer son rôle transitionnel et permettre la créativité dans le jeu.

Processus transitionnel

Le jeu suppose une prise de risque: la superposition de la réalité interne et de la réalité externe, avec levée partielle de l'opposition topique entre dedans et dehors. Ce risque doit être contrebalancé par des conditions particulières qui doivent encadrer le jeu, moment « sacré » auquel on doit garantir une certaine sécurité. Une des plus importantes, soulignée par Winnicott, est l'acceptation par l'environnement de la levée de l'opposition topique: on ne doit pas demander au joueur de décider si le processus se déroule à l'intérieur ou à l'extérieur.

L'objeu et son choix

« *L'objeu est l'objet du jeu, l'objet avec lequel on joue, l'objet avec lequel on joue au moment même où on joue, mais c'est aussi le jeu comme objet pour la psyché, comme objet investi par la psyché pour y engager ses enjeux.* » (Roussillon, 2003)

Pour jouer son rôle de transformation de l'expérience subjective première, l'objeu doit avoir des propriétés bien définies:

- il doit avoir certaines qualités sensorielles en commun avec l'expérience première, pour initier le processus d'hallucination
- ses qualités doivent pouvoir varier: soit il peut être « animé » par le sujet, soit il peut induire de la créativité dans le jeu dans le cas où il y a participation d'un autre sujet
- sa « transformabilité » est une propriété importante pour permettre la symbolisation de certains états psychiques, informes, et la transformation de certaines expériences subjectives premières. A travers ce va-et-vient entre externalisation et intériorisation, analogue à celui du transfert, le processus du jeu peut donc naturellement s'inscrire dans une démarche thérapeutique.

II. Point de vue de la psychologie du développement

1) Jean Piaget

Il a étudié l'évolution du fonctionnement cognitif au cours du développement de l'enfant, et les processus d'adaptation de l'individu à son environnement. Deux concepts permettent de comprendre selon lui ce processus d'adaptation :

- L'assimilation, c'est-à-dire l'incorporation d'éléments du milieu à la structure de l'individu
- L'accommodation, c'est-à-dire les modifications subies par la structure de l'individu en lien avec les modifications de son milieu

L'adaptation est un équilibre entre assimilation et accommodation.

L'évolution de l'enfant est décrite comme une succession de stades, où chaque stade s'enrichit du précédent et prépare le suivant.

Quatre grandes périodes sont ainsi distinguées :

- Période de l'intelligence sensori-motrice (0 à 2 ans)
- Période pré-opératoire (2 à 6 ans)
- Période des opérations concrètes (7 à 11-12 ans)
- Période des opérations formelles (à partir de 11-12 ans)

Imitation et Jeu

Pour Piaget (1976), il existe un continuum fonctionnel entre le sensori-moteur et le représentatif.

En matière de jeu et d'imitation, l'enfant passe de façon continue de l'assimilation et de l'accommodation sensori-motrices (constitution des formes primitives et préverbaux de l'intelligence) à l'assimilation et à l'accommodation mentales (début de représentation).

Quand l'accommodation l'emporte sur l'assimilation, l'activité relève de l'imitation. A l'inverse, quand l'assimilation l'emporte sur l'accommodation, l'activité relève plutôt du jeu. L'adaptation intelligente correspond à l'équilibre entre adaptation et accommodation.

L'imitation fournit des copies plus ou moins ressemblantes de la réalité que sont l'image et la représentation symbolique.

En contre partie, le jeu et la construction imaginative se baseront sur ces copies pour leur attribuer des significations de plus en plus éloignées de leur contenu imitatif initial.

Il y a représentation quand il y a différenciation et coordination entre des signifiants et des signifiés. L'imitation et l'image mentale, issues de l'accommodation aux objets extérieurs, constituent les premiers signifiants différenciés. Le jeu, par son rôle d'assimilation, fournit quant à lui les signifiés, et en s'équilibrant avec l'assimilation aboutit à la représentation adaptée. Ainsi les processus d'assimilation et d'accommodation se détachent progressivement du sensori-moteur, et de l'instant présent, et se complètent pour aboutir au système de représentation.

« C'est cette conjonction entre l'imitation, effective ou mentale, d'un modèle absent, et les significations fournies par les diverses formes d'assimilation, qui permet la constitution de la fonction symbolique », indispensable à l'acquisition d'un système de signes communs (le langage), lui-même indispensable pour passer des schèmes sensori-moteurs à des concepts, à des représentations, dans une continuité fonctionnelle.

Les mécanismes d'imitation puis de jeu aboutissent ainsi à la formation de la représentation symbolique.

Représentation symbolique

Au sens large, elle renvoie à la pensée, à toute intelligence ne s'appuyant pas uniquement sur les perceptions et les mouvements mais sur un ensemble de concepts ou de schèmes mentaux (représentation conceptuelle, formée en partie d'images).

Au sens étroit, la représentation signifie image mentale ou souvenir-image, ce que Piaget appelle l' « évocation symbolique des réalités absentes » (représentation symbolique ou imagée).

Genèse de l'imitation

L'imitation est un acte par lequel un modèle est reproduit, même s'il est simplement perçu.

L'imitation n'est pas une faculté innée; l'imitation préverbale de l'enfant est une des manifestations de son intelligence, activité intentionnelle dont le développement est calqué sur les stades de développement de l'intelligence sensori-motrice.

- Premier stade: préparation réflexe. Ex: quand les pleurs d'un autre bébé déclenchent les pleurs du nourrisson. On ne peut pas parler ici de réelle imitation mais plutôt de déclenchement d'un réflexe par un stimulus extérieur, préalable aux premières imitations.
- Second stade: imitation sporadique. Les schèmes réflexes s'enrichissent à partir des éléments extérieurs. Il n'y a pas ici contamination automatique par un stimulus extérieur, mais bien assimilation par le bébé de la réalité d'un mouvement vu ou d'un son perçu, sans réelle distinction cependant entre ce qui est produit par lui et ce qui vient de l'extérieur.

- Troisième stade: imitation systématique des sons appartenant déjà à la phonation de l'enfant et des mouvements exécutés antérieurement par le sujet de manière visible par lui. L'enfant commence à différencier le mouvement ou le son produit par lui du mouvement ou du son provenant du monde extérieur et découvre le lien entre une action et son résultat (réaction circulaire secondaire).
- Quatrième stade: l'imitation devient une fonction psychologique à part entière. Il ne s'agit plus seulement d'assimilation à des schèmes déjà acquis mais bien de la mise en œuvre de compétences acquises au stade sensori-moteur.
- Cinquième stade: imitation systématique des modèles nouveaux y compris ceux qui correspondent à des mouvements invisibles du corps propre.
- Sixième stade: débuts de l'imitation représentative et évolution ultérieure de l'imitation. L'enfant peut produire d'emblée une imitation de modèles nouveaux après les avoir intériorisés et il est capable d'imitation différée (début du niveau de la représentation). A ce stade apparaît également l'emploi de « signes », sous la forme du langage parlé et imité.
- Ensuite (entre 2 et 7 ans), l'enfant développe cette capacité d'imitation représentative, qui devient aisée, spontanée, et progressivement réfléchie.

L'imitation suit donc le processus des adaptations sensori-motrices caractérisant l'intelligence, équilibre entre assimilation et accommodation. L'assimilation permet la coordination et la compréhension, mais sans l'accommodation elle déformerait l'objet en fonction du sujet.

Il faut cependant noter que l'imitation dépend certes de l'intelligence mais elle ne se confond pas avec elle. L'équilibre entre assimilation et accommodation peut en effet aboutir à l'adaptation intelligente, à l'imitation ou au jeu en fonction de l'importance de chacune des tendances.

Genèse du jeu

Au début simple adaptation fonctionnelle, se confondant avec l'ensemble des conduites sensori-motrices, le jeu se différencie ensuite des conduites d'adaptation intelligentes pour s'orienter vers une assimilation quasi exclusive: le jeu soumet les choses à l'activité propre, sans chercher à s'adapter aux réalités du monde extérieur.

Aux débuts de la représentation, l'imitation relève de la copie du symbole en tant que signifiant. Les signifiés font l'objet soit d'une adaptation adéquate, intelligente (équilibre entre assimilation et accommodation), soit d'un traitement visant la satisfaction individuelle (jeu, assimilation presque pure).

Par la suite, avec la socialisation de l'enfant, le jeu se donne des règles ou adapte de plus en plus l'imagination symbolique à la réalité.

L'évolution du jeu interfère en permanence avec celle de l'imitation et de la représentation en général et met en évidence les différents types de symboles: d'abord très éloigné du signe, car issu d'un mécanisme égocentrique de simple assimilation jusqu'à celui plus proche du signe (représentation accommodatrice et assimilatrice).

- Premier stade: on ne peut pas parler réellement de jeu à ce stade à moins de considérer les exercices du réflexe (la succion par exemple) comme dépassant une adaptation héréditaire.
- Deuxième stade: le jeu intervient dans le prolongement des conduites adaptatives et s'en différencie à peine; un schème ou une activité est engagé à seule fin de fonctionner (fonctionnement « autotélique »): jeux de la voix (premières lallations), plaisir dans les mouvements de la tête et des mains.
- Troisième stade, celui des réactions circulaires secondaires: la différence entre l'assimilation intellectuelle et le jeu est plus nette. En plus du « plaisir fonctionnel » (Buhler, in Piaget, 1976), l'enfant découvre le « plaisir d'être cause » (Groos, 1902). Dès qu'un phénomène nouveau est compris, l'action se transforme en jeu.
- Quatrième stade (coordination des schèmes secondaires). L'application de schèmes connus à des situations nouvelles peut se prolonger en jeu, pour le plaisir d'agir et sans adaptation nécessaire. Il y a aussi apparition de combinaisons ludiques, sortes de rituels, joués en dehors de leur fonction adaptative (par exemple l'enfant qui va s'allonger après avoir aperçu et sucé les franges de son oreiller, reproduisant ainsi les gestes habituels de début du sommeil en dehors de leur contexte).
- Cinquième stade, relations circulaires tertiaires. L'enfant invente de nouveaux schèmes d'action ou différencie des schèmes acquis, en les utilisant et les combinant sans lien parfois avec les circonstances extérieures.

La ritualisation est toujours présente, s'enrichit de la combinaison des schèmes et laisse entrevoir un début de symbolisation: en effet le rituel détourne des schèmes sérieux ou certains de leurs éléments, les détachant ainsi de leur contexte pour les évoquer dans une autre situation.

- Sixième stade. Ce stade est caractérisé par l'apparition du symbole ludique. L'enfant peut faire semblant de se peigner, de dormir ... en assimilant fictivement la réalité présente à celle correspondant normalement à ce schème. De même que l'imitation différée a lieu après disparition du modèle, le jeu symbolique représente « *une situation sans rapport avec l'objet qui lui sert de prétexte, cet objet présent servant simplement à évoquer la chose absente* ».

Dans l'acte d'intelligence, l'assimilation et l'accommodation sont synchronisées et s'équilibrent.

Dans le symbole ludique, au contraire, l'objet présent est assimilé à un schème antérieur sans rapport objectif avec lui, et sert à évoquer l'objet absent à travers une imitation assimilatrice (l'imitation se rapporte à l'objet absent et non à l'objet présent).

Dans l'imitation différée enfin, l'accommodation reste un but en soi.

Au niveau sensori-moteur donc, l'imitation prolonge l'accommodation, le jeu prolonge l'assimilation et l'intelligence les réunit toutes les deux.

Après le stade sensori-moteur...

L'enfant apprend ainsi dans un premier temps à saisir, lancer ... en combinant un processus d'accommodation aux situations nouvelles et d'assimilation par la répétition et la généralisation. Par la suite il reproduit ces conduites sans effort nouveau d'apprentissage ou de découverte mais par simple plaisir de les dominer, « *de se donner en spectacle sa propre puissance et d'y soumettre l'univers* ». L'assimilation se dissocie de l'accommodation, se la subordonne même, et on assiste à la naissance du jeu d'exercices, lié au plaisir fonctionnel et au plaisir d'être cause.

Pourquoi le jeu devient-il ensuite symbolique ?

La pensée représentative apparaît et se dissocie de l'activité sensori-motrice, dès lors que le signifiant se différencie du signifié.

C'est le cas bien sûr avec l'utilisation du langage, système de signes liés au social, mais aussi plus précocement avec l'image symbolique et la représentation imagée ou pré-conceptuelle. L'image est un schème préalablement accommodé venant se mettre au service d'assimilations actuelles; c'est un signifiant différencié et accessible à la pensée individuelle (le signe pur étant toujours social).

Le jeu symbolique peut ainsi être défini comme une forme de la pensée, reliée à toutes les autres par son mécanisme, pensée égocentrique à l'état pur, tendant simplement à la satisfaction du moi.

L'emploi du symbole aboutit à la fiction et le concept verbal à la croyance. L'enfant de 2 à 4 ans ne se demande pas si ses symboles ludiques sont vrais ou non, et le jeu symbolique comporte sa croyance propre, subjective.

Les jeux symboliques collectifs viendront ensuite successivement renforcer et affaiblir cette croyance subjective. Chez les petits en effet, le jeu à plusieurs relève plutôt du « monologue collectif » et laisse intact voire renforce par imitation le symbolisme égocentrique. Chez les plus grands, la règle élimine le symbole, la vie sociale affaiblit la croyance ludique spécifiquement symbolique.

Le jeu de règles enfin présente un équilibre subtil entre l'assimilation au moi et la vie sociale, et le code du jeu induit une satisfaction sensori-motrice ou intellectuelle, avec comme objectif la victoire sur les autres.

Le symbolisme inconscient

Le jeu de fiction est la manifestation la plus importante de la pensée symbolique mais il faut aussi prendre en compte le symbolisme « inconscient »:

- le symbolisme ludique secondaire
- le rêve enfantin

Piaget rejoint ici l'approche psychanalytique.

➤ Le symbolisme ludique secondaire

Le jeu symbolique pose la question de la pensée symbolique par opposition à la pensée rationnelle (en lien avec un signe, c'est-à-dire un signifiant arbitraire lié à son signifié par une convention sociale, comme le sont les mots ou les symboles mathématiques).

Pour Piaget la pensée symbolique forme un tout et comprend:

- le symbolisme primaire: un enfant faisant d'une boîte une voiture, et le verbalisant éventuellement comme tel.
- le symbolisme inconscient ou secondaire: Piaget cite l'exemple d'un enfant rendu jaloux par la naissance de son petit frère et qui, jouant avec deux personnages, fera partir le plus petit des deux en voyage tandis que le plus grand restera avec sa mère.

Ces exemples caractérisent les deux extrêmes du symbolisme, mais il existe tous les intermédiaires entre les assimilations symboliques conscientes et inconscientes et tout symbole est à la fois conscient (au minimum en son résultat) et inconscient (il n'y a jamais complète conscience de l'assimilation dont il est issu).

Parmi les symboles secondaires, Piaget isole 3 groupes de symboles ludiques:

- ceux qui portent sur les intérêts liés au corps (succion, excrétion)
- ceux qui touchent aux sentiments familiaux élémentaires (amour, jalousie et agressivité)
- ceux qui touchent aux préoccupations centrées sur la naissance des bébés

Dans ces jeux précis, l'enfant présente une agitation plus importante d'après Piaget ou une gêne d'être entendu, preuve du contenu secondaire.

➤ Le rêve

Pour Piaget, le rêve enfantin prolonge le jeu symbolique, sous ses formes primaires et secondaires, à la différence que le dormeur croit ce qu'il rêve alors que dans le jeu symbolique la croyance reste relative. De plus le jeu utilise comme symboles des supports matériels alors que le rêve se base sur une image mentale de l'objet ou une autre image symbolisant l'objet.

Le symbolisme inconscient et les schèmes affectifs

La vie affective est également une adaptation permanente entre l'assimilation des situations présentes aux situations déjà rencontrées (création de schèmes affectifs, manières de réagir et de sentir) et l'accommodation de ces schèmes au présent. Quand assimilation et accommodation affectives sont en équilibre, les sentiments peuvent être régulés consciemment mais dans le cas contraire l'assimilation reste indispensable, et prime sur l'accommodation: c'est ce qu'exprime le symbolisme inconscient, dans le prolongement du symbolisme conscient. Schèmes affectifs et schèmes intellectuels interfèrent ainsi en permanence dans le jeu et dans le rêve.

Conclusion

L'apparition du jeu symbolique coïncide avec la fin de la période d'intelligence sensori-motrice.

Pour Piaget, la fonction symbolique est la capacité à construire des représentations d'un objet indépendamment de sa présence. Cette capacité se développe par le biais de l'imitation, puis de l'imitation différée, traduisant une capacité progressive pour l'enfant à se décentrer.

Le jeu symbolique est un moyen d'évocation de la pensée préopératoire ou symbolique et joue un rôle dans la structuration de la pensée représentative ainsi que dans celle de la vie affective. Il permet à l'enfant d'assimiler le réel au moi en l'adaptant à ses désirs pour les satisfaire dans le jeu. Ces symboles permettent d'exprimer ce qui ne peut être formulé ni assimilé par le langage. Le jeu symbolique est une conduite égocentrée dans laquelle l'enfant peut exprimer ses conflits, désirs, craintes, besoins d'origine consciente et inconsciente. Pour Piaget, ces deux « pôles » ne sont pas nettement séparés, néanmoins il est assez proche de l'analyse du jeu de la bobine de Freud (Lieberman, 2008).

2) Néo-piagétiens

Ils ont conservé certains concepts fondamentaux de Piaget (stades, option constructiviste) tout en proposant d'autres interprétations, notamment en insistant sur l'impact de la capacité limitée de traitement de l'information (apport de la théorie cognitiviste) sur l'ensemble du fonctionnement cognitif et en opérant une différenciation entre compétence et performance.

Selon Bretherton (1984), la représentation n'est pas organisée en structures ou stades hiérarchiques mais en scripts (schémas d'évènements). L'enfant qui joue à « faire semblant » utilise des schémas d'évènements comme matériel de base pour créer une réalité fictive qui stimule et transforme sa carte affectivo-cognitive du monde social. En faisant varier les scripts, l'enfant peut créer une multitude d'alternatives plus ou moins fantastiques de la réalité quotidienne. Pour Bretherton le jeu symbolique n'est pas tant le reflet de la capacité de l'enfant à représenter le monde mais il incarne plutôt la possibilité de jouer avec cette capacité. L'analyse de l'évolution des jeux symboliques se base de son point de vue sur l'analyse des éléments structuraux des scripts.

Les rôles: catégories liées au processus de *décentration*

Elle identifie ainsi 11 étapes dans la complexification progressive des rôles que l'enfant joue:

1. la représentation de soi
2. la représentation du comportement d'une autre personne
3. les autres comme bénéficiaires passifs de l'action de l'enfant
4. les rôles parallèles
5. l'utilisation de répliques comme « récepteurs actifs »
6. l'utilisation de répliques comme agents
7. la prise de rôle d'une autre personne
8. l'utilisation de la poupée comme partenaire actif
9. le jeu de rôle coopératif simple
10. la projection des répliques de plusieurs rôles interactifs
11. le jeu coopératif comprenant plusieurs rôles interactifs

Les actions: caractéristiques spatiales et temporelles, processus d'*intégration*

Elle distingue 4 catégories:

1. les schèmes simples
2. les combinaisons de schèmes
3. les multischèmes ordonnés
4. les combinaisons d'épisodes

Entre 3 et 5 ans les scripts restent inspirés par le matériel à disposition de l'enfant et par les scénarios de sa vie quotidienne. Ensuite ils deviennent moins dépendants des supports réalistes.

Les objets

Vers 3 ans, le faire semblant se base sur des objets prototypiques (poupée, téléphone par exemple). Plus l'enfant aura à sa disposition d'objets aux caractéristiques proches des objets réels, plus riche sera son jeu symbolique.

A partir de 4 ans, le réalisme des objets devient de moins en moins nécessaire pour soutenir le jeu de faire semblant.

Jeffrey et Mc Conkey (1976) ont observé le jeu spontané de 10 enfants à 18 mois et à 42 mois, en leur présentant 2 séries de jouets, la première à caractère prototypique et l'autre constituée de matériel peu structuré (bouts de papier, bâtons). Ce dernier matériel induit une diminution significative des schèmes de jeu par rapport au matériel prototypique.

Tentative de caractérisation des objets les plus favorables au jeu symbolique.

Jusqu'à 3-4 ans, le jeu symbolique est plus riche si l'objet substitut présente des caractéristiques proches de l'objet réel (taille, couleur, forme). L'enfant se base donc davantage sur les caractéristiques physiques de l'objet substitut que sur des ressemblances fonctionnelles. Sans objet substitut le jeu symbolique peut apparaître mais il est mal aisé.

Ensuite les différences de jeu en fonction des caractéristiques de l'objet substitut s'atténuent et l'enfant devient de plus en plus capable de se détacher des caractéristiques physiques de l'objet qui est support du jeu. Bretherton (1984) parle ici d'un processus de « décontextualisation » pour définir cette augmentation de la distance entre le symbole et le symbolisé.

Conclusion:

L'évolution du jeu symbolique peut donc se traduire par un enrichissement des rôles tenus, l'amélioration de l'ordre et de la cohérence des actions et par la présence de moins en moins nécessaire d'un objet support.

Ces trois dimensions (rôles, actions, objets) interagissent à des niveaux de complexité différents pour aboutir à un script, et doivent être toutes prises en compte pour l'évaluation de la complexité du jeu symbolique d'un enfant.

Une autre dimension peut être examinée: celle de la participation sociale.

Dans leur étude du jeu symbolique des enfants sourds, Higginbotham et Baker (1981) ont utilisé une grille d'analyse distinguant 4 catégories de jeux, en se basant sur des critères cognitifs et sur la dimension sociale:

- le jeu solitaire: l'enfant joue seul, sans contact avec ses pairs, et son activité est différente de celle des enfants qui l'entourent.
- le jeu parallèle: l'enfant s'implique dans une activité similaire à celle des enfants autour de lui, sans interaction avec eux.
- le jeu associatif: l'enfant joue avec ses pairs, il y a communication autour d'une activité commune, mais les intérêts individuels restent au premier plan et le jeu du groupe n'est pas organisé vers un objectif commun.
- Le jeu coopératif: l'enfant joue dans une structure organisée de groupe, pour atteindre un objectif commun.

La dimension de l'engagement dans le jeu symbolique peut également être intéressante à étudier.

Giffin (1984) décrit différents types de communication associés au jeu symbolique:

- enactment / dramatisation: les partenaires de jeu partagent un même script et leurs actions sont dictées par ce script (script traditionnel) ou par un script préalablement fixé.
- underscoring / sous-titrage: l'enfant dit ce qu'il fait pour renforcer et expliquer la signification de ses actes ou de ses états émotionnels. Ceci est notamment observé lorsqu'un enfant introduit un élément nouveau dans le jeu, et veut rappeler qu'il fait « comme si ».
- implicit pretend structuring / structuration implicite de faire semblant: la structure générale du script est préalablement fixée, mais le fait qu'il s'agit de « faire semblant » n'est pas explicitement verbalisé.

3) Lev Vygotski

Contrairement à Piaget pour qui l'enfant façonne seul ses connaissances, Vygotski (1934) insiste sur le rôle essentiel joué par l'environnement social dans le développement de l'enfant (perspective socioculturelle).

Tout d'abord Vygotski perçoit le développement de l'enfant comme un processus historique, l'enfant étant équipé de fonctions innées (les « fonctions mentales élémentaires »: l'attention, la mémoire, la perception), immatures, aboutissant à des formes matures (les « fonctions mentales supérieures ») par le biais des interactions de l'enfant avec son environnement. Sans l'intervention de l'entourage de l'enfant ces habiletés seraient limitées dans leur développement. Les fonctions mentales supérieures s'appuient sur des médiateurs, des outils symboliques comme le langage, l'art, les nombres par exemple.

Le développement cognitif est donc principalement un mécanisme social, même si Vygotski a défini 2 mécanismes distincts: un mécanisme naturel, permettant le développement des capacités innées jusqu'à un certain plateau, puis, une fois que l'utilisation de médiateurs tels que le langage est acquise et l'interaction avec l'entourage facilitée, un mécanisme social permettant la transformation des capacités innées en capacités spécifiquement humaines, supérieures.

D'autre part toute fonction liée au développement de l'enfant apparaît d'abord sur un plan social puis sur un plan psychologique: c'est ce que Vygotski appelle le processus d'« internalisation ». Il a notamment mis en avant le langage en solitaire des enfants dans leurs activités de jeu, moyen selon lui qui permet à l'enfant de réguler sa propre activité. Là où Piaget parlait de « discours égocentrique » Vygotski définit plutôt un « discours privé ». Pour lui ce monologue constitue une phase de transition entre la régulation sociale externe et l'autorégulation interne : *« le jeu doit être systématiquement interprété, chez les enfants, comme la satisfaction virtuelle, imaginaire, de désirs irréalisables ».*

Vygotski a aussi défini le concept de « zone de développement proximal », différence entre le niveau de développement réel d'un enfant face à un problème et son niveau de développement potentiel avec l'aide d'un adulte. Pour lui le potentiel d'apprentissage d'un enfant doit être envisagé en prenant en compte l'aide de l'adulte; il est pour lui plus intéressant d'examiner la capacité que peut mettre en œuvre un enfant s'il est soutenu par un adulte.

Vygotski a observé les conduites de jeu des enfants et a noté que le jeu de faire semblant porte sur des étapes ultérieures de la vie de l'enfant; les enfants se placent ainsi eux-mêmes dans une zone de développement proximal, simulant une activité au-delà de leurs capacités réelles. Ce jeu de faire semblant, à travers sa fonction symbolique, stimule le développement et permet à l'enfant, à travers les règles sociales qu'il met en scène, de s'appropriier le monde social qui l'entoure.

4) Jérôme S. Bruner

Bruner (1983) a été inspiré par Vygotski et son approche du développement humain, résultat d'un processus de collaboration entre enfant et adulte, ce dernier jouant le rôle d'un véritable médiateur de la culture. Il s'oppose également aux théories individualistes de l'apprentissage.

Bruner aborde le développement mental comme une liaison entre l'ontogenèse d'une part, et l'évolution, la culture, l'action dans le monde réel d'autre part.

Les comportements intentionnels

Il étudie tout particulièrement les relations entre le développement et la capacité à construire des comportements intentionnels. L'interaction communicative permet pour Bruner de poser les bases du langage de l'enfant. Pour lui « *l'enfant n'apprend pas d'abord à parler, il apprend d'abord les usages du langage dans son commerce quotidien avec le monde, en particulier avec le monde social* ».

Les techniques dont dispose l'enfant dans les échanges sociaux sont: attirer l'attention, requérir la coopération d'autrui, réguler l'action conjointe. Les jeux et les rituels interactifs permettent la mise en place de règles dont la maîtrise permettra plus tard à l'enfant de déchiffrer le langage et de l'utiliser. Ces compétences s'élaborent à travers une relation asymétrique entre un adulte, disposant de nombreux moyens d'expression, et l'enfant, interlocuteur exprimant ses intentions à travers ses comportements. L'interprétation par l'adulte des actes de l'enfant est définie comme une matrice interactionnelle à travers laquelle l'enfant développe son pouvoir de signifier.

Bruner définit:

- une situation matérielle
- une relation dyadique asymétrique
- une zone proximale de développement reconnue par l'adulte
- une activité d'ajustement dialectique réciproque, appelée « action conjointe », innée selon Bruner.

L'action propre de l'enfant s'extériorise, se réfléchit dans la réponse d'autrui avant de s'intérioriser. Ce processus est notamment à l'œuvre dans l'acquisition du langage, et de tout système symbolique.

D'autre part, les capacités opératoires (organisation syntaxique du langage, organisation de l'activité sur l'objet) sont issues de la sélection biologique mais c'est l'environnement social qui les façonne. D'où le rôle primordial de l'éducation dans les mécanismes de genèse des comportements.

Bruner définit 2 besoins essentiels du jeune enfant par rapport à son environnement:

- le besoin d'affection: être l'objet d'attention de l'autre
- le besoin de prévisibilité: bénéficier de la récurrence des situations environnementales pour pouvoir établir des liens entre actes et effets.

Si l'environnement peut satisfaire ces besoins, un code de communication commun pourra se mettre en place: l'orientation vague de l'enfant vers un objet ou une personne est reprise, élaborée par l'adulte. Que son interprétation soit juste a peu d'importance. Ce qui compte c'est la mise en place de routines permettant d'établir une attention conjointe sur un objet commun d'intérêt. Ce système de codage est opérationnel dès 7/8 mois et participe des phénomènes d'attachement.

L'enfant est ainsi équipé de savoir-faire initiaux, « la part de l'espèce », qui nécessitent qu'un adulte joue le rôle de tampon entre le milieu et l'enfant pour les cultiver. L'étayage est ainsi défini comme un ajustement de l'aide apportée par l'adulte au niveau réel de performance de l'enfant pour l'aider à résoudre un problème qu'il ne pourrait résoudre seul.

Le jeu : un mode d'exercice non contraint

Bruner insiste sur l'apprentissage par l'observation en lien avec les activités ludiques. Pour qu'il y ait usage d'un outil, il faut selon lui qu'il y ait eu au préalable une longue période d'exercice non contraint.

Déjà Dolhinow et Bishop (1970) avaient fait le même constat chez les primates: *« beaucoup de conduites et de savoir-faire spécifiques qui jouent un rôle important dans la vie de l'individu s'élaborent et s'exercent dans une activité ludique bien avant qu'ils ne soient utilisés au cours de la vie adulte. »*

La médiation d'autrui, de l'adulte éducateur, est notamment indispensable pour fixer l'attention, assurer les conditions de réussite et la protection nécessaire dans le jeu.

En effet le jeu apparaît seulement dans une atmosphère de familiarité, de quiétude émotionnelle et d'absence de tension ou de danger, selon Bruner. Une étude de Shiller (1952) avait déjà mis en évidence qu'en l'absence de sollicitation particulière, la manipulation d'objets par le chimpanzé dans le jeu présente une plus grande variété que lorsque le désir d'obtenir une récompense introduit une pression. Si on tente donc d'orienter le jeu en renforçant certaines conduites, cela a pour conséquence de les inhiber.

Les fonctions du jeu:

- apprendre dans une situation présentant moins de risques
- tenter des conduites, sans pression fonctionnelle.

La maîtrise d'une conduite complexe nécessite de pouvoir observer puis jouer. Il faut cependant que l'enfant maîtrise les sous-routines élémentaires constituant la conduite complexe, il peut ainsi sélectionner les performances entrant dans son champ d'aptitudes. Dans le cas contraire, la démonstration à l'enfant ne lui sera pas profitable.

L'organisation des premiers savoir-faire

Un savoir-faire précoce naît de la mise en œuvre d'une intention vers un objectif défini par le biais de certains moyens. Les actes constitutifs s'organisent en vue d'atteindre cet objectif.

L'information en retour permet une réorganisation de ces configurations initiales, l'action dirigée devient plus élaborée. Bruner analyse le rôle du jeu et de la démonstration par l'exemple dans l'organisation des constituants à l'œuvre dans la réalisation d'une tâche.

Il définit la « compétence » comme un ensemble de savoir-faire et les applications qui leur sont liées. Chez l'enfant, la compétence première est liée :

- aux aspects régulateurs des interactions avec les autres individus
- à la maîtrise des objets, des séquences (organisation spatiale et temporelle)

Au cours de sa première année, l'enfant atteint la compétence grâce au jeu.

3 thèmes sont à considérer dans le développement de cette compétence :

- l'intention
- l'information en retour :
 - interne : intentionnalité, information précédant l'action (information prospective)
 - proprement dite : venant du système effecteur au cours de l'action
 - connaissance des résultats : une fois l'action terminée
- les schémas d'action qui assurent la médiation entre l'intention et l'information en retour

Pour Bruner, le jeu symbolique auquel fait référence Vygotski apparaît après une autre forme de jeu, qu'il nomme « jeu de maîtrise », « *appariement ludique de moyens et de fins* », primordial dans les dix-huit premiers mois de vie de l'enfant pour repousser les limites des savoir-faire déjà acquis.

Ce jeu permet d'essayer des routines, de les perfectionner pour les intégrer à des schémas plus larges. Ainsi les programmes d'actions les plus productifs dans une espèce sont ceux pour lesquels il y a eu antérieurement jeu de maîtrise.

III. Approche socio-développementale des conduites ludiques

Il s'agit dans cette approche d'étudier les liens existant entre les activités ludiques et la construction sociale de l'enfant, et de tenter de mettre en évidence des différences notamment en fonction de l'âge, du sexe et de l'origine sociale (Gaussot, 2002).

Le jeu participe de la socialisation de l'enfant, c'est-à-dire de son insertion dans la vie sociale et culturelle à travers l'appropriation de normes, mais aussi de l'acquisition de compétences, de savoir-faire sur la compréhension du comportement des autres, pour permettre l'épanouissement et l'autonomie de l'enfant en tant qu'acteur social.

Perspective socio-historique

Les rapports à l'enfance et au jeu se sont transformés au cours de l'histoire. Le temps de l'enfance s'est allongé et avec lui la période d'éducation et de socialisation (Ariès, 1960, 1973, 1982), et les jeux et jouets ont pris une place importante dans ce processus pour passer de l'enfant à l'adulte. L'utilisation du jeu a été rationalisée à mesure qu'on percevait son intérêt pédagogique. Une approche de plus en plus « fonctionnaliste » a vu le jour, en lien avec les travaux de la psychologie du développement : le jeu devient un outil, sérieux, éducatif, pédagogique au service du développement cognitif, psychomoteur, affectif et social de l'enfant. Le jouet est ainsi relégué aux plus jeunes âges et le jeu de règles est valorisé comme activité de socialisation (Brougère, 1997, 2005).

Perspective socio-culturelle

La différenciation entre filles et garçons est particulièrement marquée dans les jeux et dans les jouets offerts aux enfants, et fait partie de la structuration sexuelle globale des pratiques éducatives. Belotti (1973) a mis en évidence la contribution des jeux, des jouets et de la littérature pour enfants dans la persistance de stéréotypes sur les rôles et la valeur sociale des filles et des garçons. Ces travaux ont été repris par Baudelot et Establet (2007).

Les garçons sont ainsi orientés vers des jeux agressifs et compétitifs, les jeux sportifs, qui impliquent un rapport au corps, à la règle, à l'espace et à l'expressivité.

Les filles quant à elles sont incitées à réprimer et intérioriser leur agressivité, et à se tourner vers des jeux plus calmes, plus restrictifs, plus conventionnels (liés aux activités maternelles ou domestiques) et moins compétitifs (Duru-Bellat & Henriot-Van Zanten, 1992, Gaussoit & Geay, 1998, Gaussoit, 2002).

Les jeux, à la maison et à l'école, occupent ainsi une place prépondérante dans la mise en place de schémas prédéfinis sur le rôle social différencié attribué aux filles et aux garçons.

Perspective socio-économique

Certains auteurs ont montré que les valeurs de nos sociétés contemporaines, sociétés de consommation (acheter / vendre), se reflétaient dans les jeux, préparant ainsi les enfants à leur future vie d'adulte et de consommateur (Freitag, 1997).

Déjà Caillois (1967) relevait dans le jeu du Monopoly une reproduction du fonctionnement du capitalisme.

Le jeu de société permet ainsi d'apprendre en se divertissant les normes et valeurs de la société à laquelle l'enfant appartient et dans laquelle il aura un rôle de consommateur.

Interactionnisme symbolique

La sociologie cognitive, rencontre de la sociologie et de la psychologie, tente d'analyser les rapports entre le jeu, la construction de soi et la construction sociale de la réalité (Gaussoit, 2002).

Mead (1934), dans sa théorie interactionniste, établit une relation entre le jeu et la socialisation. Le jeu libre (play) et le jeu règlementé (game), sont des « métaphores du « vrai » jeu social » (Gaussoit, 2002) et participent à la structuration du Soi. Le jeu libre (jeu symbolique) permet à l'enfant d'assumer différents rôles, de les intégrer, de les comprendre ; il se construit tout en trouvant sa place dans le monde social qui l'entoure. Le jeu à règles (game) incite quant à lui l'enfant à se mettre à la place des autres joueurs et à assumer simultanément tous les rôles; il élabore ainsi une conscience de soi et une norme collective.

Pour Reis (1994), le jeu permet à l'enfant, par l'action, de décomposer les conduites complexes des adultes pour mieux les comprendre. En jouant, en adoptant des rôles différents, l'enfant dissèque le monde des adultes, l'assimile, le pratique ; il « s'essaie à la vie d'adulte ».

IV. Approche neurobiologique du jeu

Partant du constat que le comportement de jeu est un processus neurologique essentiel dans le cerveau des mammifères, Panksepp et Sivity (2011) ont étudié le jeu libre chez les rats ce qui leur a permis d'identifier un substrat neurologique correspondant à ces activités. Ils ont ainsi mis en évidence un circuit exécutif primaire incluant le noyau thalamique intralaminaire, le cortex frontal et le striatum, et interagissant avec d'autres aires cérébrales (amygdale, hypothalamus, substance grise péri-aqueductale, tectum) ainsi qu'avec les circuits dopamines.

Au niveau neurochimique, différentes substances tendant à réguler l'activité de jeu ont également été mises en évidence: circuits cholinergiques, dopaminergiques, opioïdes et cannabinoïdes endogènes, et les neuropeptides ayant une influence au niveau du comportement général (pas d'effet spécifique sur le jeu) tels que norepinephrine et serotonine.

V. Place de l'adulte dans le jeu de l'enfant

1) Un espace d'échanges avec les parents

De nombreux auteurs, issus de courants différents, considèrent qu'une intervention positive de la mère sur le jeu de son enfant impacte favorablement le développement cognitif et langagier de l'enfant. On peut citer par exemple la notion de mère « suffisamment bonne » décrite par Winnicott.

Les temps de jeu entre la mère et le très jeune enfant constituent des moments intenses d'échanges d'affects. Chaque dyade possède son « micro-rythme » (Marcelli, 2009) fait d'interactions et d'attentes déçues, qui permettent à l'enfant « *d'investir le temps d'attente, de tolérer la frustration et d'anticiper la surprise* ».

Le père et la mère ne jouent pas de la même façon avec leur enfant, et ce dès son plus jeune âge; ces façons de jouer sont complémentaires et permettent à l'enfant de découvrir une grande variété d'expériences.

Ainsi les pères ont tendance à utiliser les jeux physiques vigoureux plus souvent que les mères (Mc Donald & Parke, 1986) alors que ces dernières investissent davantage les jeux cognitifs basés sur les objets et les jeux de rôle (Crawley & Sherrod, 1984). Alors que l'attachement à la mère est lié à la notion de soin et de sécurité, ces jeux physiques père-enfant contribuent à l'attachement père-enfant selon une étude de Lamb et al (1985), nommée « relation d'activation » par Paquette (2004) dans le sens où elle incite l'enfant à se dépasser, à prendre des risques, à explorer son environnement physique et social, tout en étant dans un contexte de confiance. Les jeux de lutte notamment permettraient aux enfants de moduler et contenir leurs comportements agressifs.

Cet attachement père-enfant via les jeux ne pourrait se faire qu'à la condition que l'enfant ait développé un attachement suffisamment sécurisant auprès de sa mère au préalable.

2) Ajustement de l'interaction

Sur le plan communicationnel, cette participation de la mère permet la mise en place des formats de régulation des échanges définis par Bruner, en fournissant à l'enfant l'opportunité de développer ses capacités d'attention conjointe, d'anticipation et de respect des tours de rôle.

La fréquence, la forme et la qualité de l'intervention varient d'une mère à une autre et certains jeux seront plus investis que d'autres. Plus que le type de jeux utilisés, ce sont le style interactionnel et la qualité de l'attachement de la mère avec l'enfant qui semblent avoir un rôle important (Berney, 2005). Une mère sensible et chaleureuse, s'inscrivant dans des interactions adaptées avec son enfant, permet la mise en place d'un attachement sécurisé et le développement de capacités de représentation plus complexes (Parent & Moss, 1995).

Certains auteurs ont tenté de définir ce que pouvaient être des interactions « ajustées », fournissant un étayage positif des compétences de l'enfant (Montfort & Juarez Sanchez, 1996; Mc Cune Nicolich, 1981b): observer son enfant, le suivre, faire des pauses, l'imiter, nommer ce qu'il fait et ce que l'on fait pour rendre la situation de jeu prévisible et permettre à l'enfant d'anticiper (Berney, 2005).

Tout dysfonctionnement global de l'interaction mère-enfant aura des conséquences sur le développement du jeu et les acquisitions qui lui sont liées.

3) Ajustement du langage associé au jeu

Mc Tear et Comti-Ramsden (in De Weck, 1996) préconisent l'emploi d'un langage « modulé » caractérisé par:

- une intonation exagérée
- une syntaxe simplifiée
- le recours à la redondance
- un débit ralenti
- le questionnement fréquent de l'enfant

Certaines interventions de guidance parentale (Berney, 2003) visent à sensibiliser les parents sur la nécessité d'ajuster leurs interventions aux capacités de leur enfant.

4) Place du soignant

Le jeu est un outil diagnostique et thérapeutique de choix quand on intervient auprès des enfants.

Comme nous l'avons décrit, il constitue un espace d'interprétation en psychothérapie.

Nous allons voir aussi (chapitre suivant) comment il peut participer du diagnostic et de la prise en charge dans de nombreuses pathologies.

L'observation du jeu libre d'un enfant fournit en effet un grand nombre d'informations sur son développement cognitif, langagier, psychomoteur et psychoaffectif.

En outre le jeu est largement utilisé en pratique orthophonique; c'est un formidable outil pour créer une aire commune d'interaction. Véritable « *embrayeur de l'alliance thérapeutique* » (Berney, 1999), il joue également le rôle de « *catalyseur du langage* », en facilitant la communication entre l'adulte et l'enfant.

Constituer une aire de jeu intermédiaire, c'est permettre à certains enfants d'accéder à la fonction symbolique. C'est proposer une interaction symétrique, plaisante et enrichissante.

E) Psychopathologie des conduites de jeu

Un enfant qui ne joue pas, quel que soit son âge, est un enfant qui doit interpeller ses parents, ses éducateurs, ses médecins.

Les « serious babies » décrits par Harms en 1952 sont des nourrissons présentant un visage triste et sérieux, sans sourire, ne s'intéressant à rien, avec à d'autres moments des signes d'agitation, d'agressivité, comportement évoquant pour l'auteur une maladie maniaco-dépressive du très jeune enfant (Marcelli, 2009).

D'une manière générale, un bébé qui n'entre pas en interaction, qui ne participe pas aux jeux d'échange de mimiques ou au dialogue tonico-postural doit évoquer un bébé en souffrance (dépressive ou abandonnique) ou inquiet (hypervigilance anxieuse).

L'absence de jeu et notamment de jeu symbolique chez l'enfant plus grand doit être également interprétée comme un signe d'alerte.

Ainsi le rapport au jeu d'un enfant est un élément primordial de l'investigation clinique.

On retrouve des particularités de jeu dans beaucoup de pathologies chez l'enfant, avec bizarrement très peu d'études relatives aux spécificités du jeu dans chacune de ces pathologies.

I. L'enfant sage

L'enfant sage est un enfant qui se conforme de manière excessive aux attentes de son environnement. Certains auteurs parlent d'enfants « normopathes » (Freud, Cyrulnik, Rufo, Mc Dougall) pour décrire une organisation névrotique soumise à un Surmoi tyrannique, avec un risque d'aboutir à un épuisement voire à un effondrement (Marcelli, 2009). Ces enfants se montrent performants, appliqués; ils jouent peu ou jouent en s'appliquant excessivement, et en cherchant la performance à travers la compétition.

II. L'enfant hyper-mature

L'enfant hyper-mature s'est construit face à un parent immature ou vulnérable. Il est très autonome, assume des responsabilités excessives à la maison par rapport à son âge (préparation des repas, ménage, éducation des frères et sœurs plus jeunes). Par conséquent ces enfants ne jouent pas à la maison, mais peuvent décharger beaucoup d'agressivité dans leurs jeux une fois à l'extérieur de chez eux, en reproduisant vis-à-vis de leurs pairs l'emprise qu'ils subissent chez eux.

III. L'enfant déprimé

La survenue d'un épisode dépressif chez un enfant peut impacter également sa façon de jouer: on constate une absence de jeu, une perte d'expressivité et un manque d'implication dans les activités. Ces enfants peuvent par exemple regarder longuement dans le vide alors qu'une stimulation leur est proposée.

IV. L'enfant traumatisé

Le jeu de l'enfant ayant subi un traumatisme présente des perturbations qualitatives et quantitatives ; ce jeu est dit « traumatique », et peut être dès lors un outil diagnostique précieux.

Face à un événement violent unique ou à une maltraitance répétée, un des symptômes spécifiques de la réaction post-traumatique est le syndrome de reviviscence répétitive de la scène traumatique, qui apparaît après une période de latence plus ou moins longue, et qui peut s'exprimer par les mots chez l'adulte, et par le dessin et le jeu chez l'enfant.

Le jeu traumatique notamment consiste en la répétition compulsive d'une scène de jeu toujours identique, sans que l'enfant n'y trouve paradoxalement aucun plaisir. L'enfant revit la scène traumatique sans que le jeu lui permette de symboliser cette expérience et d'apaiser son angoisse. Cette forme particulière de jeu, monotone, ce « non-jeu », doit être repéré comme un symptôme post-traumatique, un dysfonctionnement du psychisme de l'enfant, dans l'incapacité de faire le lien entre ce qui a été vécu et ce qui peut en être compris, mais à la fois comme un matériel clinique précieux pour l'approche thérapeutique.

V. L'autisme, l'enfant avec TED

Les difficultés dans le jeu des enfants autistes sont variables en fonction du degré d'atteinte autistique et de l'âge de l'enfant.

Rapport à l'environnement

Ces enfants ont un rapport particulier à l'environnement: la rencontre au monde, la distance avec l'extérieur, l'intersubjectivité ne sont pas les mêmes que chez les autres enfants. Il y a présence immédiate de la réalité extérieure, sans médiation, sans espace intermédiaire: les témoignages d'autistes relatent ce monde perçu comme douloureux au niveau des sens, les obligeant à se réfugier dans une bulle (démarche défensive).

Particularités du jeu

Chez l'enfant autiste on observe des perturbations précoces et durables des interactions sociales, de la communication et du jeu. Mais l'atteinte des compétences de jeu est très variable d'un enfant à l'autre: du jeu sensoriel exclusif à un jeu symbolique possible, car les profils cognitifs et comportementaux sont très hétérogènes.

Les jeux chez l'enfant autiste sont répétitifs, peu évolutifs ; il y a une recherche de régularités perceptives ou de séquences logiques (effets apaisants), et peu de curiosité pour le nouveau et pour le monde.

De plus les points de repère sont difficiles à trouver pour l'adulte: les expressions faciales sont peu lisibles, les émotions sont paradoxales, il n'y a pas de contact visuel ni d'ajustement postural.

VI. Le retard mental, l'enfant avec déficience intellectuelle

La question posée ici est celle de la corrélation entre le niveau intellectuel et la capacité de jeu.

Les enfants doués ont tendance à beaucoup jouer, à se montrer inventifs et changeants (Marcelli, 2009).

Au contraire, les enfants avec déficience intellectuelle jouent peu ou jouent à des jeux correspondant à des enfants plus jeunes (par exemple persistance de jeux sensori-moteurs jusque vers 7 ans). Ils recherchent moins la nouveauté, la surprise, mais s'impliquent bien dans les jeux à caractère social, avec peu d'attrait pour la mise en compétition par rapport à leurs pairs.

Beaucoup d'études ont été menées pour évaluer l'accès des enfants déficients au jeu symbolique mais elles soulèvent le problème de la définition du jeu symbolique (ce qui est testé par l'outil choisi).

Jeffrey et Mc Conkey (1976) ont établi un lien entre la qualité du jeu symbolique et l'âge mental des enfants, corrélation confirmée par Hill et Mc Cune Nicolich (1981).

Motti, Cicchetti et Sroufe (1983) ont eux montré que le niveau de jeu symbolique d'enfants porteurs de trisomie 21 était corrélé à leurs niveaux cognitifs et affectifs.

On constate également que la séquence développementale du jeu symbolique chez les enfants porteurs de trisomie 21 est la même que celle existant chez les enfants tout venant (Beeghly et Cicchetti, 1987).

Le développement des différents aspects du jeu (rôle, objet, action) est également le même, si ce n'est une plus grande tendance à la persévération chez les enfants déficients plus âgés (Weiss, Beeghly et Cicchetti, 1985).

Enfin selon Beeghly, Perry et Cicchetti (1989), les enfants trisomiques 21 ont accès à un même niveau de complexité dans le jeu symbolique que les enfants tout venant de même âge mental et ils engagent dans leurs jeux autant d'enthousiasme et d'affects.

En résumé, les différentes études menées sur le sujet tendent à montrer que la séquence développementale du jeu symbolique est la même chez les enfants avec déficience intellectuelle que chez les enfants tout-venant. Plus le niveau cognitif de ces enfants est élevé, plus ils peuvent abandonner des jeux de manipulation simple et accéder au jeu symbolique. Le niveau de jeu symbolique est corrélé à l'âge mental de l'enfant et non à son âge chronologique.

VII. Le TDAH, l'enfant instable

Autorégulation perturbée

Une étude d'Elias et Berk (2002) fait un lien entre les expériences de jeu symbolique et le développement de l'autorégulation. La fréquence et la persévérance dans les activités de jeu symbolique avec ses pairs permettent à l'enfant de développer une meilleure autorégulation ultérieure.

Les quelques études menées sur le jeu des enfants TDAH suggèrent qu'ils s'engagent moins dans des jeux de groupe, nécessitant une association et une coopération avec leurs pairs, et qu'ils cherchent sans cesse à passer d'une activité à une autre (Alessandri, 1992).

Melnick et Hinshaw (1996) ont également démontré que ces enfants font preuve de plus de comportements négatifs dans leurs jeux (perturbation, interruption, non respect des règles).

Echec du travail de liaison

Plusieurs auteurs, dont F. Joly (2009), analysent l'hyperactivité avec déficit attentionnel chez les enfants comme le signe d'un échec du travail de liaison, processus nécessaire à leur subjectivation, au déploiement de leur vie psychique. Cette activité de liaison est un processus psychique permettant d'établir des liens:

- au-dedans, entre corps et psyché, à travers la constitution d'objets internes suffisamment fiables, et permettant une bonne base identitaire;
- et au-dehors, dans le rapport de l'enfant à l'autre et aux objets externes.

Ces liens, au-dedans et au-dehors, s'enrichissent mutuellement.

L'« enfant instable » est un enfant pour lequel le travail de liaison est difficile et on s'en rend compte notamment à travers son jeu. Souvent décrit comme un enfant « qui ne fait que jouer », l'enfant instable est pourtant en grande difficulté dans les situations de jeu et dans les processus de symbolisation. On observe une grande pauvreté du jeu voire une impossibilité de jouer avec les autres.

L'espace de symbolisation et de création est réduit et envahi par une participation dominante du corps ; il papillonne entre différentes situations de jeu sans pouvoir s'inscrire réellement dans une activité. L'enfant instable a de plus beaucoup de difficultés à supporter une quelconque règle, une limite.

Ces enfants sont donc dans l'impossibilité à la fois de jouer avec et de jouer seul. Ils présentent un imaginaire pauvre, une faillite du travail de jouer (faibles compétences ludiques et symbolisantes) et de la transitionnalité, tout en ayant un bon rapport à la réalité (bonne reconnaissance de soi / non soi).

Chapitre 2 : LE JEU SYMBOLIQUE

A) Retour sur la définition du jeu symbolique

I. Perspective constructiviste

1) Etapes de développement

Piaget (1976) a décrit les étapes développementales du jeu symbolique en lien avec le développement de l'intelligence et du langage. Le jeu est d'abord constitué de schèmes sensori-moteurs, puis l'enfant va prendre de la distance par rapport aux caractéristiques physiques des objets. Cette distanciation progressive fait partie de la construction de la fonction sémiotique. Cette capacité de construction de représentations mentales indépendantes des objets réels est à l'œuvre dans le dessin, dans le langage, et dans le jeu qui prend dès lors un caractère symbolique (vers 18 mois). C'est grâce à l'imitation puis à l'imitation différée que cette pensée représentative par laquelle l'enfant déforme la réalité est possible et que l'enfant peut se décentrer. Cette nouvelle compétence à faire « comme si » marque une étape importante dans le développement de l'enfant et va évoluer dans le temps.

Selon Fein (1981) et McCune-Nicolich (1981b), « *le jeu symbolique est un comportement posé de manière simulée, non littérale ou «comme si».* »

Cinq étapes de développement sont distinguées (Piaget, 1976; Mc Cune Nicolich, 1981b; Lewis, 2000):

- le comportement pré-symbolique (entre 12 et 36 mois): un schème d'action est utilisé en dehors de son contexte (faire semblant de boire avec une tasse vide).

- les schèmes auto-symboliques (vers 12 mois): actions issues du quotidien appliquées par l'enfant sur son corps propre (faire semblant de dormir, de manger ...).
- le jeu symbolique décentré (entre 15 et 24 mois): le jeu peut concerner un autre (poupée, individu) mais ne produit qu'un schème à la fois.
- Le jeu symbolique combinatoire (entre 2 et 3 ans): l'enfant est capable d'organiser son jeu en séquence.
- le jeu symbolique planifié (entre 3 et 4 ans): il y a anticipation avant l'action, les éléments de représentation sont coordonnés.

Ces étapes de développement sont reprises en annexe 1.

Mc Cune (1995) a repris cette classification et l'a mise en parallèle avec le développement des compétences langagières (voir chapitre C : Jeu symbolique et Langage).

2) Type d'objet

Le type d'objet utilisé et son degré d'abstraction par rapport à l'objet réel ont une influence sur le jeu.

Mc Cune Nicolich (1981) distingue 4 degrés d'abstraction:

- *jouet réaliste*, simulacre du réel
- *objet moins prototypique* (ex: feuille de papier pour cahier)
- *objet ambigu* (ex: vrai téléphone utilisé pour jouer)
- *objet n'ayant pas de ressemblance avec l'objet réel* (ex: un bâton pour un cheval)

Certains objets suscitent davantage l'imitation du fait de leur similarité avec l'objet réel. Le jeu associé relèvera alors plutôt du jeu fonctionnel ce qui ne signifie pas que l'enfant n'a pas accès à un jeu symbolique avec d'autres supports (Berney, 2005).

3) Critères de définition du jeu symbolique

Certains auteurs (Mc Cune Nicolich, 1981b; Baron-Cohen, 1987) s'accordent pour définir le jeu symbolique selon 3 critères principaux:

- la substitution d'objets (le bâton devient un cheval)
- l'attribution de propriétés imaginaires (le cheval a faim)
- la référence à un objet absent comme s'il était présent (donner à manger du foin imaginaire au cheval)

D'autres auteurs (Bates et al, 1979; Cartron et Winnykamen, 1995) soulignent que la conscience de la substitution d'un objet par un autre signe une intentionnalité indispensable à l'enfant pour accéder au symbolisme.

De plus la distance prise par l'enfant par rapport à ses productions suppose l'existence d'une distance affective (Schmid-Kitsikis et al, 1987).

II. Perspective interactionniste

Dans cette perspective, l'échange, langagier ou ludique, est à la base des compétences communicatives et sociales. Vygotsky (1934) attribue au langage et au jeu symbolique deux fonctions communes: la représentation et la communication, fonctions qui pourront se développer avec le soutien d'un adulte dans un contexte de plaisir et de jeu. Cet « étayage » (Bruner) doit se situer dans une « zone proximale de développement », zone intermédiaire entre ce que l'enfant peut apprendre par lui-même et ce qu'il peut retirer de l'aide d'un adulte.

Fonagy (1998) établit un lien entre le jeu symbolique et la théorie de l'esprit: la capacité à faire semblant serait un bon indicateur de la capacité de l'enfant à comprendre les états mentaux d'autrui.

Veneziano (2002) met en évidence un lien entre les verbalisations accompagnant le jeu symbolique et cette capacité à prendre en compte les connaissances et les états affectifs des partenaires de jeu (voir chapitre C : Jeu symbolique et Langage).

Enfin certains travaux (François, 1983; De Weck et al, 1995 in Berney, 2005) décrivent des comportements de « contre-étayage » de l'adulte qui nuisent à la qualité de l'interaction :

- ne pas s'écouter mutuellement
- corriger sans cesse l'enfant ou l'obliger à répéter la forme correcte des mots
- ne pas recourir suffisamment aux questions ouvertes
- répondre à la place de l'enfant

III. Relation signifiant - signifié

Le jeu symbolique ou jeu de faire semblant ou jeu de fiction est, comme on l'a vu, un type de jeu apparaissant après d'autres jeux: en effet, les jeux sont d'abord de nature sensorimotrice (l'enfant découvre les propriétés physiques des objets à travers ses schèmes d'action), puis ils se basent sur l'utilisation conventionnelle des objets (jeu fonctionnel ou pré-symbolique).

Le jeu de faire semblant, qui apparaît ensuite dans le processus développemental de l'enfant nécessite des compétences en représentation, c'est-à-dire la capacité à attribuer à un signifié (un objet, une action) un signifiant différent de celui qui lui est conventionnellement rattaché. Les premières différenciations entre signifiant et signifié débutent par l'imitation.

Cette différenciation s'appuiera d'abord sur des indices perceptibles, mais ensuite les signifiants pourront renvoyer à des signifiés totalement absents (Veneziano, 2001).

Cette relation signifiant-signifié peut être analysée en 2 dimensions:

- en termes de degré de proximité, de ressemblance
- en termes de degré d'éloignement spatio-temporel.

On parle de *représentation de premier degré* lorsque l'une ou l'autre de ces dimensions est positive:

- il y a ressemblance entre le signifiant et le signifié
- ou il y a présence perceptible du signifié
- ou les deux

A l'inverse on parle de *représentation de deuxième degré*, quand on se situe en zone négative sur les 2 dimensions:

- il n'y a pas de ressemblance entre le signifiant et le signifié
- et le signifié n'est pas immédiatement perceptible

C'est le cas:

- quand l'objet substitut est non motivé et fait référence à un objet absent
- lorsqu'on utilise un mot pour parler d'un objet ou d'une situation non présents en situation.

(Veneziano, 2005)

B) Evaluation du jeu symbolique

L'évaluation du jeu d'un enfant fournit un grand nombre d'informations sur son développement cognitif, langagier, psychomoteur et psychoaffectif.

Il existe de nombreux outils pour tenter de situer le jeu par rapport à une norme, et/ou de le caractériser. Voir tableau récapitulatif en annexe 2, détail du Test of Playfulness en annexe 3.

Critères d'évaluation

D'une manière générale, le jeu de l'enfant peut être analysé:

1. soit en référence à une taxonomie: le niveau de maturité du jeu est mis en correspondance avec les différents stades décrits par Piaget (1976) ou Nicolich (1977)
2. soit en référence à son niveau de complexité

Deux critères sont notamment évalués (Hulme & Lunzer, 1966; Lunzer, 1959):

- la capacité de l'enfant à s'adapter à l'objet: dans quelle mesure l'enfant utilise les objets de manière adaptée, et peut transcender les propriétés des objets pour les utiliser de manière imaginative (*adaptiveness*)
- les possibilités d'intégration, c'est-à-dire le degré d'organisation et de cohérence des séquences de jeu (*integration*)

D'autres auteurs rajoutent des critères supplémentaires:

- la capacité d'imagination, *imaginativeness* (Udwin & Yule, 1983)
- la longueur moyenne de la séquence de jeu (Lombardino & al, 1986)

3. soit en référence à la relation à l'objet

C'est-à-dire la façon dont l'enfant interagit avec l'objet pendant le jeu (faire semblant, transformation d'un objet pour le faire fonctionner comme un autre, substitution d'un objet par un autre). Ainsi cette relation à l'objet dans le jeu peut aller d'actions conventionnelles avec des objets standards à la substitution ou la transformation d'objets et à la reproduction de gestes conventionnels avec un objet imaginaire (Casby, 1991a, 1991b, 1997). Terrell et Schwartz (1988) ont basé leur évaluation sur l'observation du jeu libre en présence d'une panoplie standard de jouets et dans un deuxième temps sur l'observation des comportements en proposant une poupée avec une sélection d'objets susceptibles d'être substitués sur un mode symbolique (boite à chaussures, papier par exemple).

La cotation établit une distinction entre:

- les actions concrètes qui peuvent s'appliquer à de nombreux objets (frotter, porter à la bouche par exemple)
- les actions basées sur la représentation, avec usage conventionnel ou fonctionnel des objets, sans substitution (nourrir une poupée avec une cuillère par exemple)
- les actions symboliques incluant la substitution d'un objet par un autre

C) Jeu symbolique et langage

I. Liens développementaux entre jeu symbolique et langage

Beaucoup d'études ont recherché les liens qui pouvaient exister entre le développement du langage et les autres compétences en symbolisation, incluant le jeu symbolique.

Dans leur étude, Lewis et al (2000) ont mis en évidence chez des enfants tout venant entre 1 et 6 ans, une corrélation entre le jeu symbolique et le langage, tant sur le versant expressif que réceptif. Aucune corrélation n'a par contre été trouvée entre le jeu symbolique et les compétences non verbales ou le jeu fonctionnel. Ce dernier serait corrélé au langage expressif uniquement.

O'Toole et Chiat (2006) mettent en évidence une corrélation entre le langage (expressif et réceptif), le jeu symbolique et la compréhension symbolique (les gestes étant plus facilement compris par les enfants que les objets miniatures ou les substituts d'objet). Cette corrélation est surtout vraie chez les enfants les plus jeunes, le langage devenant un domaine de compétence spécifique au fur et à mesure du développement de l'enfant. Le jeu symbolique et la compréhension symbolique ne sont par contre pas corrélés aux compétences non verbales.

Les études ont aussi montré que les relations entre langage et jeu symbolique évoluaient avec le temps: Namy et Waxman (1998) ont constaté que dans leur communication précoce les enfants utilisaient indifféremment les gestes et les mots, suggérant qu'un même processus symbolique sous-tend l'acquisition des premiers mots et les autres formes symboliques comme les gestes. Par la suite l'acquisition des mots est intégrée à un système linguistique complexe et le langage se distingue des autres formes symboliques. En effet de nombreuses études ont confirmé que la corrélation langage-jeu était importante uniquement dans les premiers stades de développement et que ces domaines ne se développaient plus en parallèle à mesure que l'enfant grandissait. Ces observations rejoignent l'hypothèse d'une modularisation des compétences cognitives (approche neuro-constructiviste): il existe des prédispositions innées et une sensibilité spécifique à certains stimuli, et l'expérience et le développement permettent aux fonctions mentales de s'individualiser en modules.

Les liens unissant le jeu symbolique et le langage ont donné lieu à beaucoup de publications, dont les résultats sont encore discutés. D'une manière générale, on distingue 3 approches pour appréhender le développement respectif du langage et du jeu symbolique :

- Homologie générale (hypothèse constructiviste)
- Hypothèse interactionniste
- Homologies locales

1) Homologie générale (hypothèse constructiviste)

De ce point de vue, lié au constructivisme, le jeu symbolique et le langage se développent en parallèle car ils s'appuient tous les deux sur une même capacité: la fonction symbolique ou sémiotique.

De nombreuses recherches ont étudié les liens existant entre le développement du langage et celui du jeu symbolique. Elles ont mis en évidence que les premières activités de faire semblant sur soi (faire semblant de manger par exemple) correspondent en général avec l'apparition des premiers mots. La fiction appliquée à autrui (donner à manger à une poupée par exemple) et l'utilisation d'objets substitués coïncident avec une augmentation significative du lexique (Ingram, 1978; Mc Cune Nicolich, 1995; Veneziano, 1981 et 2005) et de la compréhension des messages verbaux (Lytinen, Poikkeus & Laakso, 1997).

En effet, partant de l'hypothèse d'une compétence représentationnelle sous-jacente commune, Mc Cune Nicolich (1995) établit un lien structurel et temporel entre le développement du jeu et celui du langage dans la deuxième année de vie de l'enfant.

Trois types de liens sont mis en évidence:

- émergence du lexique avec le début du faire semblant
- émergence de combinaisons dans le langage avec les combinaisons dans le jeu symbolique
- émergence de la syntaxe dans le langage avec les combinaisons hiérarchisées dans le jeu

Enfants entre 8 et 24 mois	
Eléments émergents dans le langage	Eléments émergents dans le jeu
Lexique	Apparition du Faire semblant
Combinaison de mots	Combinaison dans le jeu symbolique
Syntaxe	Combinaisons hiérarchisées

Tableau 1 : liens entre développement du langage et développement du jeu, Mc Cune Nicolich (1995)

Séquence développementale du jeu et lien avec les éléments linguistiques

De nombreux auteurs (Piaget, Bretherton, Mc Cune-Nicolich par exemple) ont théorisé l'évolution de la relation signifiant-signifié et ont défini la séquence suivante:

- les schèmes de jeu pré-symbolique : le signifiant fait partie du signifié, l'enfant fait le lien entre des traits perceptifs d'un objet familier et l'action qui lui est associée. C'est le cas par exemple quand un enfant porte un verre vide à sa bouche puis le pose. Le geste de boire (le signifiant) est seulement une partie du signifié (boire), les autres éléments étant laissés de côté (avaler par exemple).
- le faire semblant sur soi-même: il y a distinction entre le signifiant et le signifié. L'enfant établit un lien entre l'acte de jeu et sa contrepartie dans le monde réel et est conscient de la différenciation entre les comportements joués (signifiant) et les comportements littéraux (signifié). Il s'agit principalement pour lui d'imiter des comportements à lui mais hors contexte.

D'après Mc Cune (1995), l'utilisation de mots fait référence au même niveau de représentation: l'enfant doit établir un lien entre un mot (signifiant) et une signification interne (signifié).

- le faire semblant avec un autre (jeu incluant un autre ou utilisant un autre comme acteur): quand un enfant fait semblant de nourrir une poupée, il reproduit des comportements observés chez les autres (maman donnant à manger) et utilise un autre (une poupée) comme acteur de son jeu.

Beaucoup de ces jeux sont inspirés des comportements maternels et sont une façon de maintenir un lien symbolique avec la mère (Slade, 1987a, 1987b) tout en étant conscient d'en être séparé (Mahler, Pine & Bergman, 1975; Slade, 1986). C'est la capacité de décentration qui est ici mise à l'œuvre.

- le faire semblant combinatoire: séquence de relations signifiant-signifié variées.
 - un même schème peut être joué avec plusieurs agents différents (nourrir la maman puis la poupée)
 - différents schèmes sont joués en séquence (nourrir la poupée, la coiffer)
 - différents schèmes sont joués dans un ordre précis (placer la poupée dans la voiture puis faire rouler la voiture)

De la même manière, les premières combinaisons de mots font référence aux différentes composantes d'un événement. Les éléments sont associés de façon linéaire et font référence à un contexte commun plutôt qu'à des règles linguistiques (Mc Cune Nicolich, 1981a et b). Par exemple la séquence verbale « cookie disparu » fait référence à un objet et à son état d'absence.

- le faire semblant hiérarchisé: on considère que le jeu symbolique est hiérarchisé lorsqu'il est davantage dicté par les représentations internes que par les perceptions des objets réels de l'environnement. Une intention au niveau des représentations mentales précède et accompagne les actes de jeu. Cette intention apparaît au premier plan et précède l'action, cette dernière ayant une fonction d'intégration.
 - il y a mise en œuvre d'un plan prédéfini dans les actes de jeu
 - un objet est substitué par un autre et l'enfant est conscient des différentes significations exprimées
 - un objet inanimé est considéré comme ayant des qualités d'objet animé

Mc Cune Nicolich (1995) met en avant que les règles syntaxiques dans le langage font appel aussi à une organisation hiérarchique, et que l'apparition de la syntaxe dans le langage fait référence au même niveau de représentation que celui à l'œuvre dans le jeu de faire semblant hiérarchisé.

Cependant certaines études remettent en cause cette conception d'une compétence sous-jacente commune entre le langage et le jeu symbolique (voir le chapitre C-III: Retard de développement du langage et jeu symbolique).

2) Hypothèse interactionniste

Au-delà de ces liens temporels dans le développement de l'enfant, on peut mettre en évidence un phénomène d'enrichissement mutuel entre le langage et le jeu symbolique.

(a) Le jeu favorise le développement du langage

Le jeu symbolique est normalement riche en échanges verbaux, et fait intervenir le langage à différents niveaux (pragmatique, phonologique, sémantique, syntaxique), aussi bien sur le versant réceptif que sur le versant expressif.

Dickinson & Moreton (1991) ont ainsi établi une corrélation entre le niveau lexical d'un enfant à 5 ans et le temps passé à jouer à faire semblant avec ses pairs à 3 ans.

Dans une conception interactionniste du développement du langage, la participation de l'enfant à un dialogue en situation de jeu symbolique favorise le développement de son langage. En effet le langage se développe par et pour la communication, au travers de situations fonctionnelles (Rodi, 2007), éthologiques (Monfort & Juarez Sanchez, 2007) ou routinières (Bruner, 1983) qui constituent des lieux d'acquisition et d'exercice des capacités langagières pour l'enfant. Le jeu symbolique interactif constitue une des ces situations privilégiées, et est d'ailleurs largement utilisé dans la pratique orthophonique. De Weck (1996) a de plus montré que le jeu symbolique est un contexte favorisant pour les enfants avec des troubles spécifiques de développement du langage.

Les théories interactionnistes de l'acquisition du langage définissent les « offres » de formulation de l'adulte, qui donnent lieu à des « saisies » par l'enfant (Clark, 2010 ; Wong & Simard, 2001). Dans une interaction adulte-enfant, notamment en situation favorisante de jeu, ces deux processus d' « offres » et de « saisies » permettent des échanges acquisitionnels.

L'orthophoniste, à travers une stratégie d'étayage adaptée, a différents rôles dans ces interactions potentiellement acquisitionnelles :

- Maintenir la cohérence et la continuité de l'échange
- Soutenir l'enfant dans ses productions aux niveaux phonologique, lexical, syntaxique et pragmatique
- Privilégier l'intercompréhension à la simple correction formelle
- Réduire l'asymétrie du dialogue (inégalité des compétences langagières)
 - En soutenant l'intercompréhension :
 - Mise en relief de certains termes en ajustant la prosodie (Noyau, 1984)
 - Reformulations auto- et hétéro-initiées (De Weck, 2000)
 - Simplification des constructions grammaticales
 - Choix du lexique adapté au niveau de l'enfant (Veneziano, 1987)
 - En donnant à l'enfant les moyens de s'exprimer :
 - Reformulation (Noyau, 1984 ; Martinot, 2003)
 - Répétition (Clark, 2006)
 - Question (Veneziano, 1987 ; De Weck, 2001)

Rodi (2007, 2011) reprend le terme de « séquences potentiellement acquisitionnelles » (De Pietro et al, 1989) utilisé à la base dans la linguistique de l'acquisition d'une deuxième langue.

Les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA) peuvent être décomposées en 3 mouvements (Rodi, 2011):

1. Auto-structuration (enfant) : on met / par-dessus le / les [trokodil]
2. Hétéro-structuration (logopédiste) : les CROcodiles
3. Interprétation (enfant) : cro/codile

L'enfant peut ainsi construire son discours en intégrant les éléments amenés par son interlocuteur (« saisie »). L'apprentissage se fait dans ce processus dialectique, l'enfant se familiarise avec les formes linguistiques à travers ces opérations de décontextualisation / recontextualisation (Py, 1996).

Rodi (2007, 2011) a démontré l'intérêt de cette approche et de l'analyse des SPA en situation de jeu symbolique avec des enfants présentant des troubles spécifiques de développement du langage.

(b) Le langage enrichit le jeu symbolique

Les capacités langagières permettent l'engagement dans le jeu symbolique dyadique, les échanges avec les partenaires et la construction d'un jeu symbolique complexe. Le langage offre des moyens de construction du jeu plus développés que les actes seuls et permet à l'enfant de mettre en place des stratégies de conceptualisation et d'abstraction (Marinova, 2009).

Le langage permet également à l'enfant, à travers le monologue, de planifier et contrôler son comportement. On rejoint ainsi Vygotski sur l'importance du langage dans la mise en place de l'autorégulation.

Le langage accompagnant les activités de jeu peut avoir plusieurs fonctions vis-à-vis de la fiction (Harris & Kavanaugh, 1993; Musatti, Veneziano & Mayer, 1998; Veneziano, 2002):

- la créer :
Le langage a des potentialités de transformation de la réalité bien plus importantes que les gestes ou la mimique (Fein, 1981; Garvey, 1990). La verbalisation qui accompagne en effet le jeu de faire semblant permet de créer une infinité de signifiants et de les partager avec l'autre. Veneziano (2005) parle du « *pouvoir créateur de signifiant du langage* ».
- la complexifier :
Via le langage, l'enfant construit une histoire et permet à ses partenaires de jeu d'y prendre part et de l'enrichir, de la complexifier.
- l'organiser :
Il permet en effet de distinguer les moments qui sont dans le jeu de ceux qui se situent en dehors. Cette distinction formelle est accessible aux enfants dès 3 ans (Giffin, 1984). Le langage permet ainsi d'améliorer la compréhension des partenaires de jeu par une démarche d'annonce (Musatti et al, 1998).

Cet apport du langage au jeu symbolique n'est pas systématique et Veneziano (1990, 2002) distingue 4 types de relations entre les verbalisations de l'enfant et les situations / les objets associés au jeu:

- les verbalisations « non-spécifiques » à la fiction ne se réfèrent pas aux aspects symboliques mais aux aspects « littéraux » (non spécifiquement symboliques) du jeu de faire semblant. Par exemple un enfant disant « là » lorsqu'il met une poupée dans un berceau.
- les verbalisations qui redoublent les significations que l'on pouvait déjà facilement inférer par les actions, les gestes et/ou les objets utilisés. Par exemple un enfant disant « bois » en faisant semblant de donner à boire à une poupée avec une petite bouteille vide.
- les verbalisations qui spécifient ou enrichissent les significations symboliques, lorsque la fonction d'un objet est détournée ou que l'objet utilisé n'a pas initialement de fonction précise (un jeton par exemple). Par exemple un enfant disant « shampooing » en agitant une bouteille de coca miniature près de la tête de sa poupée.
- les verbalisations qui créent de la signification « *par le simple fait de les dire (...). On peut définir ces verbalisations comme les « performatifs » de la fiction.* » (Veneziano, 2005). Par exemple, l'enfant disant « pleure » en désignant sa poupée, contribuant ainsi de manière décisive à la signification du jeu.

Les deux premiers types de relation n'apportent rien à la dimension symbolique du jeu, contrairement aux deux derniers qui contribuent à construire le sens du jeu et à le rendre accessible aux autres.

Dans une étude longitudinale d'enfants entre 15-17 mois et 20-27 mois, Veneziano (2002) a également mis en évidence une chronologie dans l'utilisation de ces types de verbalisations.

Dans une première période d'une durée de 2 à 6 mois, les enfants utilisent majoritairement les 2 premiers types de verbalisations.

Dans la deuxième période, les deux derniers types de verbalisations prédominent.

3) Homologies locales

Bates et al (1979) ont défini 3 systèmes :

- Le langage
- La cognition
- Le développement social

Ces domaines sont interdépendants car issus d'une structure sous-jacente commune. Mais cette interdépendance n'implique pas une synchronie. Au contraire on assiste à une hétérochronie développementale, les capacités acquises dans un système bénéficiant aux autres. Les relations entre ces systèmes sont ainsi plus ou moins étroites selon la période du développement de l'enfant.

En ce qui concerne les liens entre jeu symbolique et langage, on distingue 3 périodes (Rodi, 2009) :

- Première période : les capacités en jeu symbolique dépassent les capacités langagières.
 - Entre 9 et 13 mois : il y a apparition de la fonction symbolique dans une modalité non linguistique, et la mesure du jeu symbolique serait prédictive de l'évolution du geste et du langage.
 - Vers 20 mois : les productions de l'enfant se font majoritairement sous forme d'actions, parfois accompagnées de langage.
- Deuxième période : capacités en jeu symbolique et capacités langagières sont équivalentes.
 - Entre 20 et 30 mois : l'enfant acquiert la capacité à utiliser des substituts aussi bien dans le jeu / l'action que dans le langage.
- Troisième période : les capacités langagières dépassent les capacités en jeu symbolique.
 - Vers 3 ans : le langage prend une place de plus en plus importante, l'enfant commence à l'utiliser pour métacommuniquer.

II. Langage dans le jeu et théorie de l'esprit

D'autres relations peuvent être mises en avant, notamment avec la théorie de l'esprit, en étudiant la verbalisation accompagnant le jeu de faire semblant (Veneziano, 2005).

En se basant sur l'évolution des types de verbalisations accompagnant le jeu dans le développement de l'enfant, l'auteur fait l'hypothèse que le recours progressif à un langage permettant à l'entourage un accès aux significations plus subjectives et donc moins accessibles est un révélateur d'une compréhension des états mentaux d'autrui. Des études expérimentales (Rakoczy, Tomasello & Striano, 2004, 2005) ont montré en effet que les enfants de 2 à 3 ans étaient capables de distinguer une action réelle d'une action de faire semblant, confirmant ainsi une compréhension implicite des aspects symboliques du jeu et la nécessité de les rendre accessibles à l'entourage, par le biais des verbalisations notamment. C'est aussi vers 2-3 ans qu'apparaît dans le langage de l'enfant la référence au passé, au futur et à des états internes, ainsi que des justifications visant à modifier les intentions ou le point de vue d'autrui (Veneziano, 2002), confirmation selon l'auteur de cette démarche de l'enfant fournissant à l'autre des informations auxquelles il n'a pas immédiatement accès.

III. Retard de développement du langage et jeu symbolique

Beaucoup d'études ont été menées pour comparer les capacités de jeu symbolique d'enfants présentant des troubles du langage à celles d'enfants tout venant. En général elles concluaient à un défaut de développement du jeu symbolique chez les enfants pour lesquels le langage ne s'était pas développé normalement. L'hypothèse sous jacente était que langage et jeu symbolique reposent sur la même compétence de représentation. La théorie piagétienne avance en effet que la manipulation de symboles présente dans le jeu symbolique relève d'une capacité de représentation en lien étroit avec le développement du langage.

3 approches ont été utilisées au travers de ces études (voir chapitre B. Evaluation du jeu symbolique):

- analyse du niveau de développement du jeu symbolique basée sur la taxonomie du jeu symbolique (Piaget, 1976; Nicolich, 1977).
- analyse de la complexité du jeu symbolique: degré d'organisation, d'imagination, de créativité
- analyse de la capacité de jeu symbolique à partir d'objet: interaction avec les objets dans le jeu. Symbolic Play Test (Lowe et Costello, 1976)

Casby (1997) remet en question ces résultats en se basant sur le fait que les capacités langagières intervenaient dans les critères d'évaluation de ces protocoles, notamment pour les sujets les plus âgés. En outre, beaucoup de ces protocoles se basaient sur des instructions verbales, ce qui pouvait pénaliser les enfants avec des difficultés langagières réceptives. Enfin le jeu évalué dans ces différentes études relevait plus du jeu fonctionnel ou conventionnel que du jeu symbolique à proprement parler.

Pour cet auteur, le niveau de jeu symbolique entre enfants tout venant et enfants avec troubles du langage n'est pas significativement différent, seule la fréquence de jeu est plus faible chez les enfants avec troubles du développement quand ils sont plus âgés, ce qui peut être analysé comme une conséquence des difficultés de langage qui perturberaient l'investissement dans le jeu symbolique à terme (la part du langage dans le jeu symbolique est moins importante dans les premiers stades).

Ceci remet en cause l'hypothèse d'une compétence globale commune au langage et au jeu symbolique et d'un développement commun d'une capacité de représentation.

D) Le jeu symbolique comme outil diagnostique : quelques exemples

Dans de nombreuses pathologies, le jeu présente des caractéristiques qui permettent, à travers l'observation du jeu libre de l'enfant, de provoquer l'interrogation de l'adulte ou du soignant, voire de soutenir un diagnostic.

I. Dans l'évaluation psychologique

Le Scéno-test est un matériel d'investigation de la problématique inconsciente à l'usage des psychologues psychothérapeutes ; un matériel de jeu très attrayant est proposé aux enfants dès 3 ans pour leur permettre d'organiser leur jeu et d'y livrer leur expérience personnelle ou de projeter leur problématique inconsciente.

Comme nous l'avons vu précédemment (chapitre D-I : Le jeu et le développement de l'enfant, Point de vue psychanalytique), le jeu libre permet plus généralement au psychothérapeute d'accéder aux conflits internes de l'enfant (Klein), constitue une aire intermédiaire où l'expérience créatrice pourra avoir lieu (Winnicott), et assure une fonction psychique en permettant une re-saisie symbolique de l'expérience subjective permettant de l'intégrer.

II. Dans l'autisme

On peut citer par exemple la batterie ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) de diagnostic des troubles du spectre autistique, qui comporte 4 modules dans lesquels les observations se basent largement sur les capacités de jeu (jeu libre, fonctionnel et symbolique) pour évaluer l'interaction sociale, la communication, le jeu et l'imagination dans l'utilisation du matériel.

La CHAT (Checklist for Autism in Toddlers) est un questionnaire de dépistage proposé aux parents d'enfants de 18 mois présentant un risque pour les troubles de la communication et des interactions sociales. Les items concernent les différents comportements observables de l'enfant, notamment le jeu de faire semblant.

III. Dans la déficience intellectuelle

Le diagnostic de déficience intellectuelle s'appuie, en complément des tests psychométriques, sur une évaluation des habiletés adaptatives. Cette évaluation peut se faire par le biais de questionnaires soumis aux parents ou aux personnes s'occupant de l'enfant, le plus répandu étant l'échelle de Vineland. Cette échelle comporte 117 questions et se base sur l'observation du comportement de l'enfant dans son milieu naturel de vie, notamment ses activités de jeu. Cette échelle est également très utilisée dans la démarche diagnostique des troubles envahissants du développement.

Comme nous l'avons vu au chapitre E-VI, le niveau de jeu chez les enfants avec déficience intellectuelle est corrélé avec leur âge mental et non pas à leur âge chronologique.

De nombreux travaux ont également étudié les corrélations entre le jeu symbolique et les compétences langagières chez ces enfants, permettant ainsi d'envisager une évaluation croisée entre les compétences en symbolisation et le développement du langage.

Des interconnexions significatives ont en effet été trouvées entre le jeu symbolique et le langage (réceptif et expressif) chez les enfants porteurs de trisomie 21. Beeghly et al (1990) ont mis en évidence un parallèle entre le développement du jeu symbolique et les compétences expressives de ces enfants. Ceux n'ayant pas développé de langage ne s'engagent pas dans le jeu symbolique alors que ceux parvenant à combiner quelques schèmes symboliques dans leurs jeux commencent également à associer des mots. Cunningham et al (1985) mettent en évidence une relation directe dans cette population d'enfants entre le score en expression au Reynell Developmental Language Scale (RDLS) et le score de jeu de faire semblant au Symbolic Play Test (SPT).

O'Toole et Chiat (2006) ont démontré que le jeu symbolique de ces enfants est effectivement corrélé à leur niveau de langage mais pas au fonctionnement cognitif global (tests non verbaux), surtout chez les enfants les plus âgés, entre 4 et 7 ans (dissociation progressive du langage par rapport aux autres compétences cognitives). Au niveau d'un test de compréhension symbolique, une hiérarchie a été mise en évidence: les gestes sont mieux compris que les miniatures, elles-mêmes mieux traitées que les substituts abstraits d'objets.

Alors que des études précédentes (Beeghly et al, 1990) avaient mis en évidence une corrélation entre le jeu symbolique et les compétences cognitives globales, cette étude de O'Toole et Chiat tend à montrer que ce lien avec le jeu symbolique n'existe que pour les compétences cognitives verbales.

L'étude a mis aussi en évidence chez ces enfants de meilleurs scores en jeu symbolique qu'en langage ce qui tendrait à montrer que les déficits ne sont pas homogènes dans chaque domaine. Ainsi ce ne sont pas les compétences en symbolisation en elles-mêmes qui freinent le développement du langage chez ces enfants et les difficultés langagières observées sont certainement dues à plusieurs facteurs, parmi lesquels des difficultés dans le traitement des informations auditives, et en mémoire auditive à court terme notamment.

La mesure des compétences non verbales en symbolisation chez les jeunes enfants trisomiques 21 peut donc donner une indication de leurs compétences en langage.

Le ToPP (Test of Pretend Play) et la tâche de compréhension symbolique sont associés au développement du langage de ces enfants, en particulier en dessous de 5 ans. Ce qui fait qu'évaluer le fonctionnement symbolique est particulièrement intéressant aux stades où les compétences langagières sont encore limitées.

IV. Dans les troubles du développement du langage

Nous allons ici nous centrer sur l'utilisation du jeu comme outil d'évaluation du développement du langage de l'enfant, et notamment de son intérêt pour l'orthophoniste dans l'analyse du langage spontané (Chevrie-Muller & Narbona, 2007).

Les méthodes d'évaluation basées sur le jeu sont particulièrement adaptées aux jeunes enfants ou aux enfants présentant des troubles importants empêchant une évaluation formelle du langage.

Elles permettent une évaluation en situation des composantes expressives du langage et des aspects pragmatiques de la communication de l'enfant.

- Evaluation du langage accompagnant le jeu (Le Normand, 1986,1991)

Il s'agit d'une méthode d'observation directe du comportement permettant de déterminer de quelle manière les enfants interagissent avec l'adulte, d'évaluer leurs capacités cognitives et symboliques et d'apprécier la place du langage dans ces interactions et dans le jeu symbolique (Le Normand, 2007).

On propose à l'enfant un matériel standardisé:

- une maison de 4 pièces
- 4 figurines familiales, un chien
- 11 éléments de mobilier
- des éléments figuratifs miniatures (escalier, garage, cheval à bascule ...)

à partir desquels il peut exprimer des actions, et créer des scénarios. L'adulte occupe la place d'un partenaire de jeu bienveillant.

La situation de jeu, familière pour l'enfant, lui permet de s'exprimer avec spontanéité, de commenter son jeu.

La séance dure entre 20 et 30 minutes et est enregistrée.

Les productions de l'enfant sont recueillies et analysées par ordinateur selon 5 critères:

- comportements non verbaux: gestes, regards, intonations, onomatopées.
- pragmatique: dénomination, requête d'action, requête d'information, initiatives, commentaires, dialogue avec les figurines, traits d'humour vis-à-vis de l'adulte ou des figurines.

- phonologique: répertoire syllabique et phonémique, analyse des transformations et des simplifications.
- lexicale: liste de mots produits par l'enfant, lien avec leur fréquence d'utilisation.
- morphosyntaxique: longueur moyenne des énoncés (LME) et indice de production syntaxique.

Cette méthode a été étalonnée en 2006 (Parisse et Le Normand) pour les enfants entre 2 et 4 ans, par tranches de 3 mois. Les données de référence (moyennes, écart-types) concernent les deux derniers critères et fournissent des indices de productivité, de diversité lexicale et de maturité syntaxique.

Le logiciel utilisé (CLAN) permet en effet de calculer :

- le nombre total d'énoncés
 - le nombre total de mots (nombre d'occurrences)
 - le nombre de mots différents dans les différentes catégories syntaxiques (mot-type, indice de diversité lexicale ou de richesse du vocabulaire)
 - la LME (Longueur Moyenne des Énoncés, indice de maturité syntaxique qui se calcule en divisant le nombre total de mots sur le nombre d'énoncés)
- Batterie d'Evaluation Psycholinguistique BEPL-B (Chevrie-Muller et al. 1985):
« Le Bain des Poupées »

L'épreuve est étalonnée en moyenne et écarts-types pour les enfants de 2 ans 9 mois à 4 ans 3 mois et est basée sur le jeu interactif avec un adulte à partir de matériel standardisé:

- 2 poupées (un garçon et une fille) et leurs vêtements
- une baignoire
- des objets de toilette

L'épreuve dure entre 15 et 25 minutes et se décompose en 4 séquences.

Trois modalités d'évaluation sont proposées (Chevrie-Muller & Narbona, 2007):

- une évaluation qualitative à l'aide d'une « grille lexicale » et d'une « grille morphosyntaxique », organisées en cercles concentriques reprenant du centre vers l'extérieur les mots et leur fréquence d'utilisation (les plus utilisés correspondant au centre de la grille)

- une évaluation psycholinguistique qualitative:
 - incitation verbale et intérêt porté au jeu
 - aspects pragmatiques et cognitifs (existence ou non de latences dans les réponses, caractère adapté de celles-ci, demandes d'informations, organisation du jeu, possibilité de représentation mentale, requêtes vis-à-vis du jeu de l'adulte, initiative dans le jeu)
 - comportements non verbaux du jeu symbolique (déshabiller la poupée, faire comme si on remplissait la baignoire ...)

- un recueil quantitatif des données:
 - nombre d'énoncés
 - longueur moyenne des énoncés
 - nombre de mots de la phrase la plus complexe produite
 - nombre de prises de parole

E) Le jeu symbolique comme outil thérapeutique

I. Des exemples d'utilisation thérapeutique du jeu

De nombreux travaux ont mis en évidence les bienfaits d'une prise en charge basée sur le jeu dans différentes pathologies.

Quelques exemples :

Le retard mental

Kim et al (1989) ont ainsi mesuré l'effet d'une intervention thérapeutique visant le développement du jeu symbolique sur un groupe d'enfants présentant un retard mental. Les résultats montrent une modification qualitative et quantitative du jeu symbolique des enfants pris en charge.

Le TDAH

Partant de ses recherches sur le jeu et le TDAH chez l'animal et les liens possibles avec l'enfant, Panksepp (2007) fait l'hypothèse d'une diminution attendue de la prévalence du TDAH en permettant aux enfants de développer leur instinct de jeu libre. Pour lui le jeu est un vrai processus développemental, avec des effets objectivables sur la maturation cérébrale. Il oppose ainsi une intervention naturelle, basée sur l'aménagement d'espaces de jeu libre, à la prescription de psycho-stimulants, activant les fonctions d'inhibition du lobe frontal, mais avec des effets à long terme dont on commence à mesurer les risques. Pour lui ces prescriptions de psychostimulants (plus de 10 millions d'enfants traités aux Etats-Unis) visent à réduire des comportements qui sont en fait le résultat d'une mauvaise réponse de l'environnement de l'enfant à son besoin de jouer.

Il faut restaurer ces espaces de jeu sous la supervision, le regard bienveillant et vigilant d'un adulte, pour éviter aussi une marginalisation de ces enfants avec hyperactivité qui pourrait laisser des traces tout au long de leur vie.

L'enfant traumatisé

Le jeu comme outil thérapeutique doit être manié avec prudence avec les enfants victimes d'évènements traumatiques, pour ne pas aggraver leur souffrance psychique.

L'intervention du soignant doit prendre en compte:

- l'âge de l'enfant
- son niveau de développement psychoaffectif et cognitif
- son état clinique émotionnel, relationnel et comportemental (sidération, agitation, panique)
- le temps qui s'est écoulé depuis l'évènement
- les conditions dans lesquelles a lieu l'entretien psychologique post-évènement

Il faudra rétablir un espace matériel et psychique sécurisant, pour permettre à l'enfant de donner du sens à ce qui a été éprouvé, avec l'aide d'un « partenaire de jeu ». Le thérapeute doit souvent dans ce cas particulier se départir d'une neutralité bienveillante et improviser en fonction de l'enfant, de sa situation et des émotions parfois violentes qu'il peut exprimer. Il peut également être amené à intervenir dans le jeu de l'enfant pour éviter qu'il s'enferme dans une répétition traumatique improductive.

Le thérapeute à travers le jeu devra permettre à l'enfant de faire appel à son imaginaire pour inscrire l'évènement traumatique dans son histoire, sous une forme possible et « inédite » (Gandelet, 2007).

Le cadre matériel et symbolique de l'activité ludique doit être clairement posé au risque d'aggraver le ressenti de désorganisation interne de l'enfant. Le cadre doit être souple mais ferme, l'enfant doit pouvoir s'y sentir contenu et accompagné, quelques règles devront être posées pour le sécuriser et éviter d'éventuels débordements pulsionnels. Il s'agit de redonner à l'enfant un sentiment de continuité, d'enveloppe psychique étanche, face à l'effraction traumatique.

Les psychiatres et psychologues intervenant auprès d'enfants ayant subi un traumatisme utilisent de plus en plus souvent une mallette de jeu, composée d'un matériel incitatif, simple, diversifié mais sans excès, et qui peut être enrichie en fonction des enfants et des situations, du thérapeute aussi.

En outre, depuis 1997, des CUMP (Cellules d'Urgence Médico-Psychologique) ont été mises en place, intervenant lors des secours collectifs d'urgence qui mettent à disposition de ces enfants des objets (jouets, pâte à modeler, livres, peluches, poupées, voitures ...) susceptibles d'être investis.

Le traumatisme ne s'efface pas, « *il s'agit d'accompagner les enfants sur une rive où ils pourront vivre avec le traumatisme et non plus survivre contre le traumatisme* » (Romano et al, 2008)

II. Cas particulier des troubles de la communication et du langage

Dans le cas des troubles du langage et de la communication, on peut distinguer 2 types d'approches dans les prises en charge basées sur le jeu :

- Une relevant du courant comportementaliste et visant à rééduquer la capacité à jouer de l'enfant, notamment dans le cas des enfants autistes.
- Une autre utilisant le jeu comme médiateur thérapeutique au sens défini par Winnicott, permettant à l'enfant d'élaborer ses difficultés, envisagées ici comme un symptôme.

1) Approche développementale

Cette approche (inspirée de la méthode TEACCH) à destination des enfants avec TED vise à obtenir d'abord la ritualisation et la règle pour aller ensuite progressivement vers la nouveauté et le plaisir de jouer : il s'agit d'abord d'établir des routines à la place de leur rigidité, puis d'estomper ces ritualisations, de s'appuyer sur la règle puis de gagner en liberté.

Le jeu est un axe de prise en charge essentiel : stimuler le jeu permet de stimuler les ressources relationnelles, cognitives et psychomotrices de l'enfant et notamment l'attention conjointe, le pointage, le jeu symbolique et l'imitation, prédictifs des capacités de communication ultérieures de l'enfant.

Démarche de prise en charge:

- Il faut d'abord évaluer précisément :
 - le profil cognitif et comportemental de l'enfant (il existe une grande diversité de profils dans cette population),
 - ses ressources,
 - la qualité de son jeu spontané à l'aide d'outils (ADOS par exemple), mais surtout par l'observation clinique, et le questionnaire aux parents
 - son niveau de socialisation dans le jeu
- Puis déterminer les objectifs et les moyens à mettre en œuvre.
- La phase d'apprentissage peut alors débuter : il s'agit d'apprendre à l'enfant autiste à jouer de façon conventionnelle.
 - rendre l'activité attractive, utiliser des renforçateurs
 - structurer l'espace (zone de jeu spécifique), le temps, les activités

Dans cet apprentissage du jeu symbolique, il faudra exploiter des thèmes intéressant l'enfant, et utiliser des supports de représentation variés. L'adulte adopte une position de soutien mais aussi une position active (introduire la nouveauté, provoquer l'interaction), avec un langage adapté à celui de l'enfant, en acceptant une part de répétition dans les scénarios proposés par l'enfant.

- Puis passer du jeu isolé au jeu « à côté » (un partenaire s'occupe autrement à côté de l'enfant) puis au « jeu en parallèle » (chacun réalise une même activité de son côté) et enfin au « jeu partagé » lié à l'acquisition du tour de rôle. Pour finir: « jeux à règles ».

Il existe différents niveaux de complexité au sein d'une même étape.

On propose également à l'enfant des modèles de comportement: tableaux, supports visuels indiquant les réponses comportementales adaptées (quand l'enfant gagne ou perd par exemple).

Différents paramètres sont associés à la phase d'apprentissage :

- Des temps libres dits « structurés ». L'enfant autiste ne reprend pas spontanément dans ses temps libres les activités de jeu apprises, d'où la mise en place de temps libres « structurés »: l'adulte incite l'enfant à reprendre les jeux qu'il a appris et qu'il maîtrise.
- Des temps libres non structurés. Ils permettent de respecter la singularité de chaque enfant, l'enfant peut y exprimer ses particularités.
- Choix. Des supports visuels sont utilisés pour permettre à l'enfant de faire un choix, avec une possibilité d'orienter son choix en fonction des images proposées. On cherche à amener l'enfant à communiquer et à repérer ses intérêts.

L'enjeu dans cette approche est de trouver un équilibre entre activités structurées et activités non structurées.

Chez ces enfants le plaisir dans le jeu n'est souvent pas immédiat mais peut apparaître avec le temps et la répétition. Il faut cependant veiller à toujours remettre en cause la prise en charge de l'enfant en fonction du plaisir qu'il en retire et du respect de ses particularités.

Toujours dans cette approche développementale, il existe des interventions visant un domaine fonctionnel spécifique et on retrouve beaucoup de programmes à visée pro-sociale qui sont basés sur le jeu, pour stimuler les capacités d'échange social et de régulation émotionnelle des enfants.

On assiste donc à une multiplication d'approches fondées sur le relationnel, le jeu, les émotions:

- Modèle de Denver: Ce programme associe des éléments éducatifs et comportementaux et s'adresse à des enfants de 2 à 6 ans. Il part du principe que le jeu est le premier support pour l'apprentissage des compétences sociales, émotionnelles, communicatives et cognitives pendant la petite enfance.

Susciter des interactions chaleureuses, affectueuses et ludiques est au cœur de la prise en charge. Le programme se centre sur le développement de la cognition et en particulier de la fonction symbolique (en lien avec la théorie de Piaget) et de la communication à travers l'apprentissage de gestes, signes et mots.

- Early Start Denver Model, dont l'efficacité a fait l'objet d'une étude parue dans *Pediatrics* (Dawson et al, 2010). L'ESDM est extension du modèle de Denver applicable aux enfants plus jeunes (de 1 à 5 ans).
- Floor Time ou Greenspan: l'objectif est de créer une motivation à communiquer en utilisant le jeu, sans que cette communication soit nécessairement verbale. Il faut initier une interaction en entrant dans le jeu / la stéréotypie de l'enfant, pour l'amener graduellement ensuite vers des comportements plus adaptés. Une fois que le thérapeute est devenu un partenaire de jeu de l'enfant, il pourra introduire de nouveaux éléments et élargir les activités de l'enfant. Ceci doit se faire dans un plaisir partagé, l'activité en tant que telle est moins importante que le fait de la partager avec l'enfant (Dionne & Martini, 2011).
- Son Rise (Kaufman): programme mis au point par un couple d'américains, parents d'un enfant diagnostiqué autiste, dans lequel il s'agit d'aménager des séances en tête à tête avec l'enfant, à la maison, dans un lieu limitant les distractions, où l'adulte entre dans le « jeu » de l'enfant, reproduit ses stéréotypies, jusqu'à obtenir un contact visuel, signe que l'enfant « accepte de sortir de son autisme ». Durant ces moments (« greenlights »), l'adulte peut instaurer un nouveau jeu et tenter d'atteindre des objectifs préalablement fixés.
- La méthode des 3i (méthode de stimulation individuelle, intensive et interactive), est elle aussi basée sur le jeu, support utilisé pour permettre à l'enfant de passer par les stades qu'il a occultés (regard, pointage, marionnettes, quatre pattes et langage entre autres) et d'entrer en contact avec les autres. L'objectif principal est la communication (interaction plutôt qu'apprentissage), en situation individuelle (seul avec l'enfant, dans une pièce exempte de distracteurs) et de façon intensive (40 heures par semaine). Il nécessite donc une déscolarisation de l'enfant, pour un meilleur retour ensuite quand l'enfant aura progressé.

La Haute Autorité de Santé (HAS) recommande les interventions personnalisées, globales et coordonnées débutées avant 4 ans et fondées sur une approche éducative, comportementale et développementale, notamment les programmes ABA, TEACCH et de DENVER. Par contre, suite à un accord d'experts, elle déconseille:

- le programme Son Rise ;
- la méthode des 3i ;
- la méthode Floortime ou Greenspan, en tant que méthode exclusive ; cette pratique peut être proposée au sein d'un projet d'interventions coordonnées.

2) La médiation par le jeu

Une autre approche de l'intervention de l'orthophoniste consiste à se positionner comme un thérapeute du langage et de la communication, en abordant le jeu comme un médiateur thérapeutique, rejoignant ainsi la conception de Winnicott. Les troubles du langage et de la communication sont appréhendés en tant que symptôme et l'objectif est de proposer à l'enfant un espace transitionnel, une aire intermédiaire, où il pourra élaborer ses difficultés, dans un cadre contenant, par le biais d'un médium malléable. Cette aire de jeu, où vont se rencontrer les subjectivités de l'enfant et de son thérapeute, sur un mode symétrique, a pour but de permettre à l'enfant d'accéder à la symbolisation.

Il n'y a pas de demande directe à l'enfant sur les apprentissages, l'adulte est à l'écoute de l'enfant, se saisit de ce que ce dernier amène, reste au plus près du jeu de l'enfant, de son imaginaire, tout en proposant un cadre contenant (double peau), sécurisant et qui permette au jeu d'exister. Il joue lui-même le rôle d'un médium malléable, qui va pouvoir s'effacer, après avoir inscrit l'enfant dans un plaisir du jeu, du partage puis de la symbolisation. Cette relation thérapeutique, identique à celle de l'enfant avec une mère suffisamment bonne, doit être basée sur la disponibilité, la consistance, l'ajustement et l'état de plaisir dans le jeu de l'adulte.

« *Le jeu est en lui-même une technique: il ne s'improvise pas et a ses exigences.* » (Dubois, 2001).

Le rééducateur a un rôle important: c'est un adulte qui consacre spécialement un intervalle de son temps à jouer avec cet enfant, qui a pour fonction de s'occuper de son symptôme tout en le respectant et en ne l'abordant pas frontalement, en privilégiant le plaisir qu'il prendra dans le jeu et l'investissement qui en découlera. (Dubois, 2001).

Ainsi le jeu librement choisi sera source de plaisir, élément indispensable à la réussite de la rééducation, d'autant plus s'il est partagé par le rééducateur.

Il instaure un espace de communication entre l'enfant et l'adulte, en dehors de la réalité, espace intermédiaire nécessitant du langage, qui pourra être d'abord corporel puis verbal. « *Le jeu permet donc un nouveau langage* » (Dubois, 2001).

La médiation, c'est par définition « s'interposer entre », et c'est en effet la fonction de l'« objet médium », objet d'attention conjointe, visant à instaurer une triangulation thérapeute-patient-dehors (Rodriguez, 1999). Les processus psychiques, pour se déployer, ont besoin d'objets concrets, de motricité corporelle ; l'activité représentative pourra ainsi être rendue perceptible et manipulable (Roussillon, 1993).

Le processus de médiation, et notamment de médiation par le jeu, présente ainsi 3 caractéristiques (Rodriguez, 1999) :

- Constituer un objet d'attention conjointe
- Appréhender l'« objet médium » : créer et détruire un objet concret pour lui imprimer la marque de sa subjectivité.
- Limiter le médiateur à jouer le rôle de représentant de la représentation : le déploiement de l'activité représentative de l'enfant suppose que les représentants concrets (l'objet médiateur, le thérapeute) s'effacent devant l'altérité naissante de l'enfant.

3) La Thérapie Echange et Développement

Il s'agit d'une thérapie d'ordre physiologique mise au point par le Pr G. Lelord et Pr C. Barthélémy à Tours, visant à mobiliser les systèmes intégrateurs cérébraux et à stimuler les fonctions déficientes.

13 fonctions sont exercées :

- Attention
- Perception
- Association
- Intention
- Tonus
- Motricité
- Imitation
- Emotion
- Instinct
- Contact
- Communication
- Régulation
- Cognition

Le projet de prise en charge est global et coordonné :

- ✓ Partenariat famille / équipes de soin / équipes pédagogiques
- ✓ Adaptations éducatives :
 - aménagement de l'environnement sensoriel,
 - recherche de contexte facilitant les interactions,
 - ajustement des attentes aux potentialités de l'enfant ...

La Thérapie Echange et Développement vise une réhabilitation fonctionnelle de la communication, en se basant sur 3 principes fondamentaux :

- Sérénité : simplification des sollicitations pour favoriser l'interaction et épuration sensorielle de l'environnement
- Disponibilité : guidage de l'enfant dans le sens de l'échange par la sollicitation claire de l'attention
- Réciprocité : provocation de l'échange par l'alternance des regards dans les moments de jeu

Cette approche s'appuie clairement sur la situation de jeu pour favoriser les échanges dans un plaisir partagé.

PARTIE EXPERIMENTALE

Chapitre 1 : PRESENTATION DE C.

A) Anamnèse

C. est un petit garçon de 6 ans.

Il est né à terme en août 2006 et est le dernier d'une fratrie de 3 enfants (une sœur née en 2001, scolarisée au collège, et un frère né en 2004, en école primaire avec AVS).

A 5 jours il déclare un ictère précoce nécessitant une photothérapie.

Il est hospitalisé à 3 reprises entre novembre 2007 et février 2008 pour convulsions fébriles. Il reçoit un traitement à la Dépakine jusqu'en 2010.

En mars 2008, il subit une adénoïdectomie et une paracentèse.

Des troubles du développement sont relevés très précocement, les parents de C. étant déjà sensibilisés par des difficultés rencontrées avec son frère aîné.

Il est suivi dans un Centre d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP), puis orienté vers un Centre Médico-Psychologique (CMP) pour une prise en charge ambulatoire.

Il intègre ensuite l'Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique (ITEP) en août 2009.

Les différents audiogrammes réalisés sont normaux. C. a besoin d'une correction optique (il ne porte cependant pas régulièrement ses lunettes).

Des bilans génétiques ont été réalisés sur C. et son frère, sans résultat.

Durant plusieurs mois après son arrivée à l'ITEP, C. est mutique, passif et fermé à la communication.

Il bénéficie au sein de la structure d'une prise en charge globale au Jardin d'enfants: activités motrices, cognitives, éducatives, ainsi qu'une prise en charge en psychothérapie et en orthophonie.

Après 3 ans passés à l'ITEP, C. est décrit comme un enfant qui se dynamise, mais présentant toujours un retard de développement important touchant les différentes fonctions (motricité, langage, pensée) de façon plutôt homogène et nécessitant une prise en charge qui le stimule.

- Au niveau de la mobilité, il se situe à un âge de développement d'environ 3 ans (coordination dynamique générale, coordination oculo-manuelle et préhension, équilibre statique).
- Au niveau de la communication, on note des troubles des praxies bucco-faciales, de l'articulation et un retard de parole et de langage.
- Au niveau cognitif, un retard intellectuel a été mis en évidence.
- Au niveau de l'autonomie, la propreté a été acquise récemment.
- Au niveau des conduites émotionnelles, C. est moins dans l'évitement du conflit, plus présent et impliqué dans la relation mais principalement sur un mode imitatif, avec de possibles moments de débordement.

Ces troubles ont un retentissement important sur la scolarité et il ne peut faire les acquisitions attendues à son âge.

Le diagnostic concernant C. a longtemps été incertain et s'oriente aujourd'hui vers celui d'une déficience dysharmonique. CFTMEA 5.16, CIM10 F71 (retard mental moyen).

Définition CFTMEA :

« Le trouble de l'intelligence s'inscrit dans un processus évolutif où le déficit fixé s'associe à des retards curables. Les traits déficitaires sont intriqués à des troubles de la personnalité et/ou à des troubles instrumentaux divers (troubles du langage, troubles gnoso-praxiques) qui débordent les manifestations explicables par le seul déficit intellectuel de base. »

B) La déficience dysharmonique

L'expression des déficiences intellectuelles est très variable et le développement d'un sujet est lié à l'intrication de facteurs organiques, psychologiques et socio-économiques.

Une classification moderne des déficiences intellectuelles distingue :

- la déficience de type harmonique, dans laquelle le retard intellectuel est fixé et ne se complique en principe d'aucun trouble caractériel. L'organisation mentale se structure autour du déficit qui abrège les autres symptômes (Marcelli, 2009).
- la déficience de type dysharmonique, qui s'accompagne de troubles instrumentaux (troubles du langage, dyspraxies), et de troubles affectifs. La place respective de ces différents éléments varie selon l'enfant, et peut se modifier au cours du développement.

Au sein de ce dernier groupe, Misès, Perron et Salbreux (1990) isolent :

- les dysharmonies à versant psychotique, dans lesquelles on observe une angoisse source d'agitation ou de retrait, une expression crue des fantasmes primitifs avec une indifférenciation entre le réel et l'imaginaire. La peur d'une position ressentie comme dangereuse implique un non investissement des moyens d'expression ou de relation, ce qui limite encore davantage les performances de ces enfants, déjà perturbées par la déficience intellectuelle de fond. Ils entretiennent un mode d'échange primitif avec leur entourage : attachement à une personne, à certains objets, à certaines activités. On observe parfois aussi des itérations gestuelles ou verbales, des bizarreries de comportement, une étrangeté du contact et des angoisses dépressives ou persécutives. Le défaut de personnalisation se traduit par des troubles du langage et de la psychomotricité. Il n'y a pas de dissociation massive comme dans les psychoses pures, mais le risque tient en une tendance à un nivellement intellectuel de plus en plus important.

- les dysharmonies à versant névrotique, souvent associées à des déficits intellectuels modérés, et dans lesquelles l'anxiété est transitoire ou à expression somatique. Des symptômes variables de type phobique, obsessionnel ou hystérique, ainsi qu'une inhibition, un blocage affectif et des conduites d'échec, sont souvent observés. Mal identifiées, ces dysharmonies peuvent évoluer vers un déficit fixé, de type harmonique.

Le diagnostic concernant C. s'oriente vers une déficience dysharmonique de type psychotique.

C) Prise en charge proposée à l'ITEP

Voir l'emploi du temps 2012 / 2013 de C. en Annexe 4.

I. Le jardin d'enfants

Les enfants sont répartis en 7 groupes, chacun disposant d'une pièce spécifique qui, à travers ses aménagements, les repères et la sécurité qu'elle propose, représente un cadre contenant pour les enfants.

Cette contenance du cadre est bien sûr également assurée par l'éducatrice de jeunes enfants référente du groupe, soutenue à certains moments de la journée par une aide médico-psychologique (AMP).

Les objectifs de l'accompagnement des enfants sont :

- reconnaissance et apprentissage du respect des limites (début/fin, consignes)
- respect du matériel, respect de l'autre
- socialisation
- acquisition de l'autonomie en rapport avec l'âge et le niveau de maturité des enfants
- repérage temporo-spatial
- éveil sensoriel
- apprentissage du langage, mise en place, perfectionnement
- apprentissages pré-scolaires

II. Prise en charge orthophonique

Depuis mars 2011, C. bénéficiait d'une prise en charge orthophonique auprès d'une des orthophonistes de l'ITEP à raison d'une séance hebdomadaire.

L'objectif était de favoriser l'interaction et la communication pour soutenir la démarche de C. de sortir de son mutisme. La prise en charge était axée sur le jeu libre, support pour l'amener à construire sa pensée, ainsi que sur un travail autour des praxies, du schéma corporel et du monde sonore.

Malgré les difficultés d'attention de C., cette rééducation lui a permis d'évoluer : il est sorti de sa passivité, se montrant de moins en moins sidéré face aux consignes ou aux demandes qu'il ne comprenait pas, et il a fait preuve d'un réel désir de communiquer. Il s'est investi dans ce temps de prise en charge qui lui était dédié, et grâce auquel il a pu progresser au niveau de la communication et de la socialisation.

Nous sommes intervenues à partir d'octobre 2012 dans le cadre de cette étude et la rééducation orthophonique individuelle de C. a alors correspondu aux 2 séances hebdomadaires que nous lui avons proposées.

III. Les ateliers

- Atelier Boue

Cet atelier se déroule dans une pièce carrelée. Les enfants sont vêtus d'un short et d'un t-shirt appartenant à l'ITEP et on met à leur disposition pendant 20 minutes de la terre pour poterie mélangée à de l'eau.

Ils peuvent dès lors se salir, salir les murs (en dessous d'une ligne tracée à 1m60 de hauteur), salir leurs camarades ou l'éducatrice, crier, dire des grossièretés non adressées... L'objectif est de favoriser la régression et l'extériorisation de la violence et de l'agressivité. Sont cependant interdits : se faire mal ou faire mal aux autres, salir les murs au-delà de la limite tracée.

- Activité Construction

Les enfants ont à leur disposition des morceaux de bois brut, de taille et de forme différentes. Les jeux de construction sont libres et les enfants sont amenés à gérer un espace de jeu personnel sans perturber l'espace de jeu de leurs pairs.

Les jeux à plusieurs ou les échanges sont bien sûr possibles. A la fin de la séance, les enfants rangent le matériel ; ils ont aussi la possibilité par la suite de représenter par un dessin ce qu'ils ont réalisé.

- Peinture

On fournit aux enfants de grandes feuilles de papier, des pinceaux, des rouleaux, des éponges, des couleurs multiples. Ils peuvent aussi choisir d'utiliser d'autres instruments (mains, chiffons par exemple). Sur un thème choisi par eux, ils peuvent réaliser un dessin sur un plan horizontal ou sur un plan vertical. La peinture pourra être le moyen de laisser une trace colorée, mais aussi d'exprimer les peurs, angoisses, phobies ou plaisirs.

- Motricité

Sur un tatami, avec du matériel (coussins en mousse de diverses formes, matelas, plots), on propose aux enfants des activités motrices ludiques, des parcours, avec l'utilisation possible de la musique, ceci afin de favoriser l'expression corporelle, le repérage dans l'espace et l'utilisation du corps dans le jeu.

- Tintamarre (jeux de bouche et comptines)

L'objectif est de stimuler l'éveil sensoriel, la symbolisation, la perception du rythme, la mémoire, l'agilité bucco-faciale, à travers de jeux de bouche et des comptines.

- Makaton

Une fois par semaine, les enfants se voient proposer des activités autour des gestes et des pictogrammes du Makaton, véritable outil participant de l'appropriation du langage et de sa structuration.

- Terre

Cet atelier propose la manipulation de terre à modeler et les enfants peuvent s'y exprimer librement.

IV. Prise en charge thérapeutique : thérapies de groupe

Ces groupes s'appuient sur les concepts d'enveloppe psychique, de Moi peau, d'espace transitionnel afin de permettre aux enfants de revenir sur l'établissement d'un lien à l'objet, processus souvent perturbé à travers leurs histoires.

Les enfants sont réunis en présence de leur jardinière, de leur aide maternelle et d'une thérapeute dans une pièce réservée à la thérapie, pièce sans mobilier et équipée:

- pour les tissus: de matelas mous et de tissus de forme, taille, texture, et couleur différentes.
- pour les coussins: de coussins de différents formats.

La séance dure $\frac{3}{4}$ d'heure, une fois par semaine à jour et heure fixe. Le début et la fin des séances sont ritualisés pour permettre la transition entre cet espace thérapeutique et le jardin d'enfants. Le but est de favoriser, dans un cadre contenant, le retour à des expériences primitives, la régression, les jeux de partage, de bercement, d'exploration de l'espace. Grâce à l'espace groupal et au contact maternel des différents supports proposés, les expériences corporelles vécues peuvent déboucher sur la verbalisation et la symbolisation. Ces espaces sont tout à la fois des lieux de soin et des lieux d'observation du fonctionnement des enfants.

Chapitre 2 : EVALUATION INITIALE DE C.

A) Evaluation de C. par les différents professionnels de l'ITEP

Le Projet thérapeutique 2012/2013 pour C. est le suivant :

- à court terme: prise en charge rééducative et stimulante autour du retard psychomoteur, langagier (en individuel) et cognitif; un étayage important est également nécessaire sur le plan de la socialisation et de la relation à l'autre
- à long terme: orientation en CLIS dans la perspective d'une scolarisation à mi-temps en complément d'une prise en charge en IME

Synthèse des professionnels de l'ITEP sur le développement de C. (décembre 2012)

1) Au niveau du Jardin d'enfants

Son éducatrice décrit un enfant discret, au tempérament suiveur, avec peu d'initiatives. Les jeux sont limités aux voitures et aux Duplo.

Au niveau autonomie, C. ne va pas aux toilettes spontanément, ne met pas ses vêtements à l'endroit même si on note une amélioration sur ce point.

Le dessin du bonhomme est totalement échoué spontanément.

La comptine numérique est maîtrisée jusqu'à 3.

Au niveau communication, la compréhension est altérée; C. répond aux questions et commence à interpeler l'adulte.

La distance relationnelle est un peu plus adaptée qu'auparavant.

Conclusion: des difficultés importantes dans le langage et les apprentissages, mais C. est plus mobilisable.

2) Résultat de l'examen psychologique

Tests utilisés:

- KABC-II: QI non verbal de 49
- Scéno test

C. fait preuve de dynamisme, et d'une réelle appétence à s'exprimer et à communiquer; il est moins passif sur le plan relationnel, répond aux questions et se montre ouvert à l'autre. Il reste cependant très peu compréhensible et son trouble de la parole entrave l'échange; la répétition améliore les productions.

Le niveau de 49 au KABC correspond à un niveau homogène. Les épreuves les mieux réussies sont celles faisant appel à la mémoire visuelle et l'apprentissage d'associations image/mot. Les épreuves les plus échouées sont celles relevant des connaissances et des capacités de résolution de problèmes. Pendant les épreuves, C. se montre impulsif, précipité et ne met pas en œuvre de démarche de réflexion.

Au Scéno-test les jeux varient peu et C. se lasse rapidement: il joue exclusivement avec des voitures sur un seul thème (voiture cassée puis réparée), et refuse les marionnettes.

Une insécurité de fond est relevée: C. pose beaucoup de questions sur les caractéristiques des objets ou les bruits qu'il entend.

Conclusion du bilan psychologique:

C. est un enfant très peu efficient, dans une dimension de déficit intellectuel et cognitif, mais avec des capacités de mémorisation immédiate et d'apprentissage repérables. Ses activités graphiques et de jeu sont pauvres mais on note une intention représentative.

Il reste très peu débrouillé sur le plan moteur (ne descend pas l'escalier en alternance).

Des progrès ont été réalisés dans la présence à l'autre, le désir de raconter et les initiatives de communication. Une prise en charge globale en IME est préconisée.

3) Au niveau psychomoteur

C. a besoin d'être contenu, et sa compréhension est liée à l'imitation directe. Il est hypertonique, raide, la pince fine est correcte, la dominante latérale non définie. On note une appréhension dans les expériences motrices, il y a confusion devant / derrière, sur/sous, haut/bas, « dedans » est acquis. Le graphisme correspond à un niveau de 3 ans: C. dessine systématiquement un bonhomme têtard (son papa).

- Somatognosie: niveau équivalent à un enfant de 4 ans
- Graphisme: 3 ans
- Statique: 4 ans
- Coordination des mouvements: 3 ans

Le bilan psychomoteur conclut à un problème d'investissement corporel.

4) Atelier boue

C. est de plus en plus actif, plus confiant, plus appétent, avec un réel désir de communiquer.

Il reste dans le sensori-moteur mais il y a apparition de petits jeux symboliques, même si l'imaginaire reste pauvre et que la pensée a du mal à s'élaborer.

Conclusion: bonne évolution.

5) Thérapie de groupe

C. exprime peu d'affects, peu de plaisir. Il est suiveur, demande peu, et reste à distance des adultes et de ses pairs.

Conclusion: peu d'évolution

B) Bilan orthophonique initial

Voir la synthèse des résultats en annexe 5 et le profil EVALO en annexe 6.

Le bilan orthophonique initial de C. a été réalisé à l'aide de la batterie EVALO 2-6 (Evaluation du développement du langage oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois).

I. Présentation générale de la batterie EVALO

Cette batterie, créée par Françoise Coquet, Pierre Ferrand et Jacques Roustit, propose une démarche d'évaluation à la fois :

- Descriptive : des grilles qualitatives permettent de relever les signes cliniques sous forme de tableau sémiologique, permettant un étiquetage du trouble.
- Normative : les performances du sujet peuvent être comparées à une norme pour un âge donné.
- Critériée : les performances peuvent être appréciées en rapport avec un modèle théorique (cognitif ou neurolinguistique), ce qui permet d'émettre des hypothèses plus affinées sur l'origine des dysfonctionnements.

La batterie propose 2 versions :

- Une version « Petits » pour les enfants âgés de 2 ans 3 mois à 4 ans 3 mois
- Une version « Grands » pour les enfants âgés de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois

Certaines épreuves sont identiques dans les deux formes. D'autres présentent juste un niveau de complexité différent. D'autres, enfin, sont spécifiques à l'une ou à l'autre version.

Deux types d'épreuves sont proposés :

- 32 épreuves de base servant d'ossature aux parcours par domaine
- 15 épreuves complémentaires pouvant être ajoutées dans les parcours transversaux.

La batterie a été étalonnée de 6 mois en 6 mois sur un échantillon de 745 sujets tout venants et 135 sujets relevant d'une prise en charge orthophonique. Elle est composée de 47 épreuves regroupées en 13 domaines. Toutes les épreuves sont normées individuellement.

13 parcours diagnostiques sont possibles, un par domaine (attention, gnosies, lexique, mémoire, phonologie, etc.).

Pour des diagnostics plus spécifiques, il existe 4 parcours transversaux :

- recherche d'indicateurs dans une perspective de dysphasies,
- aptitudes à l'apprentissage du langage écrit,
- potentialités d'un enfant avec peu ou pas de langage (version Petits/ Pas ou peu de langage)
- Perception / Attention / Mémoire

EVALO propose aussi une version « courte », sélection d'épreuves corrélées fortement aux autres épreuves d'un même domaine, et utilisable comme outil de première intention.

La passation d'une épreuve de façon isolée est possible ; toutefois il est préférable de confronter les résultats à différentes épreuves pour dégager un profil synthétisant les réussites et les échecs.

Enfin, le traitement des données est innovant ; le report des scores sur une interface internet personnelle permet de dégager un profil du patient, exportable pour servir à la rédaction du compte-rendu de bilan.

Les épreuves du bilan initial de C. ont été sélectionnées dans différentes versions :

- Version Petits / Pas ou peu de langage
- Version Courte
- Version Longue (standard)

afin de s'adapter au mieux aux compétences de C. et d'en avoir une vue d'ensemble.

II. Epreuves proposées

Fonctions visuo-spatiale et graphique:

- Dessin du bonhomme
- Encastremets: épreuve de la version Petits/Pas ou Peu de Langage

Autres habiletés cognitives:

- Complètement d'images: épreuve de la version Petits/Pas ou Peu de Langage
- Collection d'objets: épreuve de la version Courte
- Recherche d'intrus dans une catégorie

Phonétique et Phonologie:

- Test phonétique
- Dénomination phonologie/lexique: épreuve de la version Courte

Lexique:

- Désignation à partir d'un mot: épreuve de la version Courte
- Compréhension de termes topologiques

Morphosyntaxe

- Compréhension morphosyntaxique

Attention:

- Reproduction de cellules rythmiques
- Attention sons : bruits et mots

Mémoire:

- Mémoire de localisation de jetons

Gnosies:

- Gnosies auditivo-verbales :
 - Gnosies auditives
 - Gnosies verbales
 - Jugement

Praxies:

- Praxies bucco-faciales et linguales sur imitation

III. Résultats du bilan initial

Praxies - Gnosies

L'épreuve des *praxies bucco-faciales et linguales sur imitation* met en évidence une hypotonie des lèvres, de la langue et des joues et des erreurs sur la configuration spatiale des mouvements. Le score obtenu par C. (7/18) le situe à -3,9 é.t par rapport aux enfants de son âge. Il est par exemple incapable de diriger sa langue vers le haut ou vers le fond de sa bouche, de pincer et projeter ses lèvres, et son souffle est peu efficace.

Les *gnosies* ont été évaluées au niveau purement auditif (reconnaissance de bruits de l'environnement, 6/6), et au niveau auditivo-verbal (désignation de mots 23/27, jugement de parité 12/15). Les résultats situent C. à -1,63 é.t par rapport aux enfants de 6 ans. Durant l'épreuve il se montre parfois distrait, notamment lorsque des bruits lui parviennent de l'extérieur et il est alors moins performant.

Phonétique et Phonologie

Phonétique

L'étude de réalisations phonétiques révèle une incapacité à produire l'ensemble des constrictives et des groupes consonantiques complexes (sauf /kra/). Le phonème /R/ semble en voie d'acquisition (productions instables). Cependant certains phonèmes acquis en isolé (les phonèmes postérieurs notamment) ne sont pas automatisés dans le langage courant. Spontanément, C. utilise presque exclusivement les occlusives antérieures (p, b, t, d, m, n).

Phonologie

L'épreuve de *Dénomination phonologie / lexicale* met en évidence de nombreuses déformations phonologiques avec une amélioration possible en répétition (gain de 50%).

Scores:

Ph1: 6/80, Ph2: 22/40, Ph2': 4, soit - 7,35 é.t par rapport à la norme des enfants de 6 ans.

Lexique

Lexique actif

Scores: Lex1: 20/80, Lex2: 1/40, soit - 4,73 é.t par rapport à la norme.

L'épreuve de Dénomination phonologie / lexique montre également un déficit du stock lexical actif. L'ébauche orale du mot cible n'aide pas C. (sensibilité à l'étayage : 3%).

Lexique passif

Le score obtenu à l'épreuve de désignation d'images à partir d'un mot est de 14/21, ce qui situe C. à -5,19 é.t par rapport aux enfants de son âge.

La compréhension des termes topologiques est incomplète (score de 4/9) avec des confusions sur les termes « devant », « derrière », « loin de », « à gauche » et « à droite ».

Syntaxe

Seule la compréhension morphosyntaxique a été testée, les productions de C. étant peu exploitables au niveau expressif. A cette épreuve, qui consiste à reproduire avec des petits jouets des énoncés oraux, C. obtient un score de 26/35, 1,77 é.t en dessous de la moyenne des enfants de son âge. D'ailleurs il se montre bien investi dans cette épreuve et plus attentif. Les erreurs concernent la flexion verbale indiquant le pluriel, le genre du pronom personnel (« fais-la marcher » / « fais-le marcher »), les connecteurs subordonnants (« mais », « parce que ») et les relatifs. La longueur de l'énoncé semble aussi être un facteur d'échec.

Fonctions visuo-spatiales

Le dessin du bonhomme (score 8/24) reste immature mais plus unifié: le corps est symbolisé et les membres lui sont bien rattachés. Il dit avoir dessiné son papa. Voir le dessin de C. en annexe 7.

L'épreuve d'encastremets (reproduction d'une figure modèle à partir des morceaux) confirme des difficultés d'organisation spatiale (assemblage 3/8, orientation 1/8, soit - 2 é.t par rapport à la norme).

Mémoire

La mémoire auditivo-verbale (répétition de chiffres) n'as pas été testée du fait des difficultés de langage de C. et de ses limitations en numération.

La mémoire visuelle (localisation de jetons) est peu performante (score 3/8, -2,56 é.t sous la moyenne). Il faut cependant noter que cette épreuve fait aussi appel à des compétences visuo-spatiales, ce qui a pu pénaliser C..

Attention auditive

La reproduction de cellules rythmiques est échouée; C. ne respecte ni le rythme ni le nombre de coups de la séquence modèle (score 0/12 en coups et en réussites, soit entre -4 et -3 é.t sous la norme).

L'attention aux sons a été évaluée, sur des bruits (reconnaissance des bruits d'animaux en pointant l'animal jouet correspondant, score 13/18) et sur des mots (lever la main chaque fois qu'un mot cible est prononcé, score 0/18). Sur cette dernière partie, C. lève la main à chaque mot produit par l'enregistrement malgré nos efforts pour bien lui signifier la consigne. Il semble donc plus en difficultés dans le traitement de matériel verbal, plus impulsif, d'autant plus que les mots sont énoncés assez rapidement sur l'enregistrement fourni avec le test. On peut aussi noter que l'épreuve d'attention sur des bruits d'animaux inclut la manipulation de petits jouets, avec là encore un meilleur investissement de C..

Autres habiletés cognitives

Dans l'épreuve de complètement d'images, C. respecte systématiquement l'orientation des morceaux d'image mais se trompe sur les items qui diffèrent sur des traits plus discrets (ex: petites roues pour une voiture / grandes roues pour un camion, anses de panier / seau / théière). Son score de 12/22 est inférieur de 4 é.t à la norme et peut être à notre avis attribué en partie à sa précipitation dans cette tâche et à son manque de références sémantiques (distinction entre tours d'une église, d'un château, d'un phare, entre queues de dinosaure et de kangourou, entre différentes anses).

L'épreuve de *collection d'objets*, dans laquelle l'enfant doit effectuer une catégorisation, est plutôt bien réussie: C. est capable d'organiser les animaux ainsi que les jetons sur un critère de couleur (dans ces 2 tâches il ne peut laisser à la fin des éléments non appariés et les associe incorrectement). Il est également capable d'organiser les jetons sur un critère de forme mais la catégorisation sur le critère de la taille est échouée. Son score de 2/4 le situe à -1,3 é.t de la norme pour son âge.

Les 6 couleurs de jetons sont toutes correctement nommées et désignées. La comptine numérique est acquise jusqu'à 5.

Enfin dans l'épreuve de *recherche d'intrus dans une catégorie*, C. est capable de repérer un intrus dans 3 des 5 séries proposées, mais l'argumentation est échouée (C. quand nous l'interrogeons dénomme les différents éléments de la série sans justifier son choix). Son score de recherche d'intrus le situe à -1,47 é.t de la moyenne soit normal faible.

On note aussi en séance une capacité réelle de déduction logique. Il peut par exemple mémoriser 5 objets présents devant lui et retrouver ensuite ceux qui ont été cachés pendant qu'il fermait les yeux (jeu de Kim).

Comportement

C. se montre conciliant et désireux de bien faire pendant ce long temps de bilan. Son attention est cependant labile et il peut être gêné par des bruits extérieurs, voire sidéré (évocation du « loup »). Il peut aussi réclamer à jouer avec des voitures quand la tâche ne le mobilise pas. On note que son investissement est nettement meilleur lorsqu'il y a manipulation de matériel, et qu'il est très dispersé et impulsif lorsqu'il s'agit de traiter une information exclusivement auditive. Ceci confirme la nécessité d'une approche multimodale avec lui.

Il manque parfois de flexibilité pour passer d'une épreuve à l'autre et a tendance à persévérer sur la consigne de l'épreuve précédente.

C) Conclusions du bilan orthophonique initial

C. présente un important retard de développement de la parole et du langage, caractérisé par:

- des troubles de l'articulation, majorés par un déficit des praxies bucco-linguo-faciales
- un déficit du traitement séquentiel en phonologie
- une programmation syntaxique limitée à des mots-phrases ou à des enchaînements de 2-3 mots
- un stock lexical nettement inférieur à ce qu'on pourrait attendre à son âge

Ces difficultés sont associées à un traitement visuo-spatial très perturbé, et à une attention labile, liée en partie aux supports utilisés. Il est ainsi capable de se mobiliser et de réussir sur des tâches faisant appel à une manipulation d'objets.

L'épreuve de compréhension syntaxique est mieux réussie ainsi que les capacités gnosiques auditives ce qui tend à montrer que le versant perceptif est relativement préservé.

Ces éléments semblent s'inscrire dans un retard global de développement avec cependant :

- des capacités à penser :
 - abstraction : reconnaître des objets similaires et former un concept (catégorisation, recherche d'intrus)
 - déduction : inférer quel objet a été retiré à partir de l'analyse des objets présents (jeu de Kim)
- et des capacités réceptives

sur lesquelles la prise en charge pourra s'appuyer.

C. est aussi un petit garçon bien présent dans l'échange, demandeur d'interaction, qui veut communiquer malgré ses difficultés à se faire comprendre.

Evaluation du jeu de C.

L'observation du jeu de C. dans des situations de jeu libre et de jeu interactif a montré qu'il n'accédait pas au niveau symbolique. Les objets sont utilisés de manière conventionnelle sans possibilité de les détourner de leur fonction. Les scénarios sont de plus répétitifs : C. s'enferme dans des jeux de voiture, dans lesquels un accident intervient, il simule alors un dialogue assez agressif entre les conducteurs et fait intervenir les pompiers.

Il ne peut substituer un objet à un autre ; lorsque nous lui demandons d'utiliser une planchette en bois pour symboliser un véhicule, il signale qu'il manque des roues et ne peut se dégager des caractéristiques physiques de l'objet.

Il ne peut attribuer de caractéristiques imaginaires aux objets ou personnages de son jeu, en dehors de l'agressivité des conducteurs des voitures. Il n'introduit pas dans son jeu par exemple la notion qu'un personnage a faim ou est fatigué. D'ailleurs il s'impatiente quand nous mettons notre personnage au lit pour qu'il se repose. La dynamique du scénario est alors interrompue et il projette des éléments agressifs dans le jeu (notre personnage se fait rouler dessus par une voiture).

Enfin la référence à un objet ou un personnage absent est difficile ; il ne peut faire rouler un camion s'il n'y a pas de conducteur au volant.

Les critères du jeu symbolique (Mc Cune Nicolich, 1981b; Baron-Cohen, 1987) sont donc absents et C. se situe au stade du jeu pré-symbolique ou fonctionnel.

.

Chapitre 3 : PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

A) Problématique

C., 6 ans, présente donc un retard global de développement, se traduisant notamment par un trouble de la parole et du langage. Il est très peu intelligible, son traitement des informations visuo-spatiales et auditives est perturbé et son attention est labile.

Au niveau psychoaffectif, C. est un petit garçon envahi par des angoisses archaïques, cristallisant beaucoup d'affects autour de ses difficultés de langage ; il a ainsi traversé une période de mutisme et aujourd'hui encore gère difficilement la frustration quand il n'est pas compris.

C'est un enfant présent dans la communication et des capacités de jeu existent. Le jeu de C. est assez pauvre, répétitif, non symbolique mais il exprime un réel plaisir dans les situations ludiques et y fait preuve d'une envie de communiquer. Dans le jeu, il peut s'animer, donner la parole à des personnages fictifs, et mettre en scène des dialogues chargés d'expressivité, dans un langage difficile à décoder.

B) Hypothèses

Comme nous l'avons abordé dans notre introduction, le jeu est un facteur essentiel dans le développement de l'enfant aux niveaux cognitif, psychomoteur, psychoaffectif, langagier, et social.

C. possède des capacités à jouer, mais avec un décalage chronologique par rapport à son âge, ce qui peut rejoindre le diagnostic de retard global de développement (voir chapitre sur la psychopathologie du jeu).

Nous faisons l'hypothèse qu'une prise en charge orthophonique médiatisée par le jeu, activité bien investie par C., lui permettrait d'acquérir un langage plus fonctionnel.

Cette intervention axée sur le jeu pourrait présenter un intérêt à différents niveaux :

Au niveau langagier, nous nous basons sur l'hypothèse qu'il existe une relation d'enrichissement mutuel entre le langage et le jeu (hypothèse interactionniste). En procurant un étayage ajusté, à travers des situations stimulantes, le jeu permettrait de soutenir les capacités interactives de C., à travers des activités qu'il affectionne, et en abordant indirectement et de façon multimodale ses difficultés langagières.

Au niveau psychoaffectif, C. investit énormément les situations ludiques, sources de plaisir pour lui. En outre, face à un rapport au langage et à la communication perturbé, le jeu permettrait de préserver l'envie d'interagir de C. sans cibler trop directement ses difficultés de parole et de langage au risque de le voir se refermer ou se retrancher dans le silence comme il avait pu le faire auparavant dans son histoire. Enfin, le jeu est un médiateur intéressant dans le cas de C. dans la mesure où il pourrait également lui permettre de re-présenter ses angoisses.

Au niveau cognitif, nous l'avons abordé également, le jeu symbolique marque une étape primordiale dans le développement de l'enfant : il peut se libérer des conditions concrètes de la situation et mettre en jeu des capacités de représentation. La prise en charge proposée permettrait d'améliorer les aptitudes à la symbolisation de C., lui qui semble bloqué au niveau du jeu fonctionnel.

Au niveau social, le jeu offrirait à C. l'occasion de travailler sur l'identité sociale, le rapport aux autres, d'adopter la perspective d'autrui, de vivre une identité différente, et pourrait ainsi impacter cette relation à l'autre qui est perturbée chez lui.

Au niveau psychomoteur enfin, C. est un enfant maladroit, mal repéré dans l'espace, avec une représentation du schéma corporel perturbée. Le jeu lui donnerait aussi la possibilité de mieux se représenter les paramètres corporels, spatiaux et temporels.

Chapitre 4 : METHODOLOGIE - PRISE EN CHARGE PROPOSEE

Nous avons pu rencontrer C. au sein de l'ITEP entre octobre 2012 et mai 2013, à raison de 2 séances hebdomadaires de $\frac{3}{4}$ h environ.

Sur le temps des séances, les productions de C. font systématiquement l'objet d'une reformulation de notre part lorsqu'elles sont incorrectes (sur le plan phonétique, phonologique ou syntaxique). Le but à travers cet étayage, et dans une perspective interactionniste, est de se situer dans la zone proximale de développement de C. (Vygotski, 1934 ; Bruner, 1983), et d'aboutir à des séquences potentiellement acquisitionnelles (Rodi, 2007, 2011).

I. Jeu libre et interactif

Les situations de jeu proposées ont d'abord reposé sur le jeu libre en y associant les petits personnages des Alphas.

Nous avons au préalable effectué un travail de mémorisation des différentes figurines en introduisant dans le jeu des tâches de désignation (« où est O ? ») puis de dénomination (« Qui monte dans le train ? » par exemple, jeu de Kim avec plusieurs figurines). Seules les figurines correspondant aux voyelles et aux constrictives ont été utilisées. En effet ce sont principalement ces gestes articulatoires qui sont problématiques pour C. et ils peuvent être prolongés, donc donner lieu à un nom sans introduire de voyelle surajoutée (par ex le /ssss/). Leur introduction dans le jeu de C. s'est faite progressivement : les voyelles d'abord, puis les constrictives une après l'autre.



C. a alors eu tendance à s'enfermer dans des scénarios répétitifs et pauvres : chaque personnage était associé à une voiture, un accident arrivait et le camion du garagiste intervenait.

D'autre part la prononciation des constrictives était rendue difficile par une modification de l'articulé dentaire de C. (perte des incisives en haut et en bas au début de la prise en charge).

Nous avons donc décidé de mettre en place un jeu interactif, mettant en scène le personnage de C. et le personnage de Nathalie (personnages Playmobil), associés à d'autres personnages compagnons de jeu, y compris les Alphas. C. investit d'emblée ces jeux et les réclame à chaque séance (il veut « jouer à C. et /matali/ »).

Les scénarios ont ainsi pu être enrichis et diversifiés, donnant lieu à des situations d'apprentissage. C. est invité à participer à l'élaboration du scénario au fur et à mesure de son déroulement, à faire des choix, à prendre des initiatives : nous avons cherché à solliciter sa créativité et ses compétences de symbolisation.

Le jeu a ainsi mis en scène les personnages dans des situations comme le cirque, la plage, la maison, le repas, la ferme, le circuit de voitures, le voyage en train, le restaurant, le cinéma, les courses au supermarché entre autres.



Ces temps de jeu interactif ont donné lieu à un travail sur le langage, mais aussi sur le repérage spatio-temporel, la numération, la mémoire (auditive et visuelle), le raisonnement et le maintien de l'attention.

Au niveau du langage :

- étayage systématique avec reformulation
- enrichissement du lexique
- mise en évidence des champs sémantiques (vêtements, animaux, moyens de transport par exemple)

Au niveau de la numération, du calcul et du raisonnement :

- dénombrement au cours des scénarios de jeu : nombre de personnages à table, nombre d'animaux au cirque, nombre de voitures, payer en jetons à la station essence / au cinéma / au Mc Donald's etc ...
- appariement terme à terme : repas / couverts pour les convives, médailles pour les voitures ayant terminé le circuit,
- calculs simples : combien manque-t-il de jetons-croquettes pour un ensemble de chiens, combien y a-t-il de tickets de cinéma en trop

Au niveau de la mémoire :

- A long terme : rappel des éléments introduits lors des séances précédentes
- Visuelle : jeu de Kim avec les objets/personnages introduits dans le jeu
- Auditive : liste de courses, liste d'éléments pour un pique-nique, liste d'invités à un repas d'anniversaire

Au niveau spatial :

- Travail autour des termes topologiques : garer la voiture derrière la maison, ranger la balle dans la boîte, mettre un jeton/pyjama sous le lit

Au niveau temporel :

- Travail autour du rythme journalier : lever, toilette, petit déjeuner, activité, déjeuner, activité, dîner, coucher.

- Travail autour de la séquence temporelle : un personnage extérieur questionne le personnage de C. sur ce qu'il a fait aujourd'hui, la veille ou sur ce qu'il compte faire demain, dans le jeu.

L'attention de C. est soutenue dans ces activités, et il se laisse peu distraire, même lorsque nous parvenons des bruits provenant de l'extérieur du bureau.

II. Jeu visant un domaine fonctionnel

Ces temps de jeu interactif ont été couplés à des temps de jeu visant plus spécifiquement un domaine fonctionnel, activités proposées sur les 10 premières minutes de chaque séance.

Au niveau du langage

- Articulation :
 - jeux de souffle,
 - jeux de bouche, onomatopées,
 - chant (lalala sur mélodie connue),
 - praxies avec rétrocontrôle (C. doit reproduire nos grimaces),
 - jeu avec les personnages des « alphas » (voyelles et constrictives)
- Phonologie :
 - segmentation associée à la grande motricité (faire un pas sur chaque syllabe avec des mots évoqués dans le jeu),
 - rythme et séquence avec des instruments de musique
- Lexique :
 - dénomination d'images (parcourir un tas d'images à la recherche d'une image cible correspondant à un mot que C. ne connaît pas : « c'est ça un singe ? » « Non », et on continue à chercher)
 - enrichissement du lexique en lien avec un thème de jeu, avec le support d'un imagier
 - lecture de livres d'images et mise en scène

Au niveau de la mémoire visuelle :

- retrouver les personnages / objets manquants dans une série de plus en plus grande (jeu de Kim),
- reconnaître une image issue d'un imagier à partir d'un détail de l'image
- jeu de Memory

Au niveau de la discrimination auditive :

- Loto sonore
- Jeux autour des cris des animaux

Au niveau du schéma corporel :

- Dessin du bonhomme avec appui sur le perceptif et utilisation d'un poupon



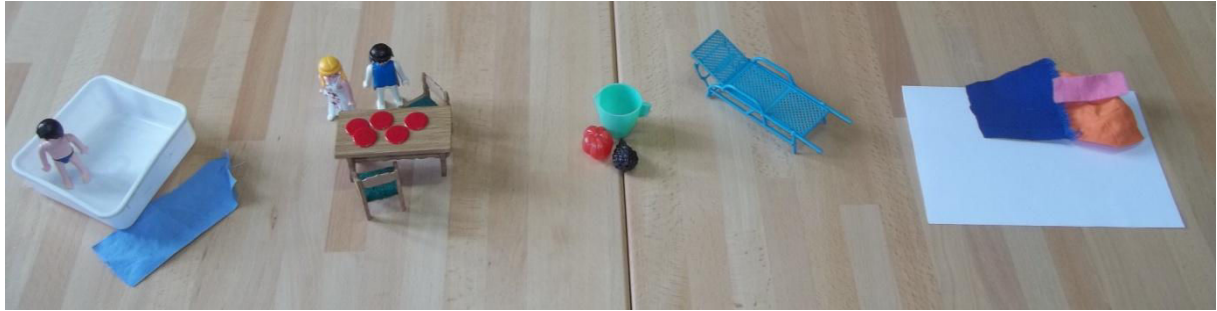
- Montrer sur lui / sur nous les éléments corporels

Au niveau du repérage spatial :

- Chercher un élément dans la pièce à partir de consignes verbales (au-dessus, au-dessous, à gauche, à droite ...)
- Dominos avec association de la partie avant et de la partie arrière d'un animal
- Copie de formes dessinées associées à un son / un mot, dessin à 4 mains.

Au niveau du repérage temporel :

- Séquence des jours de la semaine symbolisée avec des jetons en bois
- Puis mise en scène des différents jours de la semaine avec des jouets et symbolisation de l'enchaînement des activités (le personnage de C. passe successivement d'une activité à une autre à travers les différentes scènes exposées de gauche à droite sur la table)



Exemple : journée du lundi à l'ITEP

(piscine, orthophonie, repas, sieste, groupe thérapeutique Coussins)

Autres habiletés cognitives :

- Catégorisation d'objets / d'images : vêtements, véhicules, fleurs, animaux
- Catégorisation d'objets/ d'images selon différents critères : animal ou forme géométrique ou vêtement /couleur / taille
- Recherche d'intrus dans une série d'objets ou d'images
- Image mentale : reconnaissance tactile d'objets en bois

Travail sur l'attention et l'impulsivité

- Souffler dans la trompette/ frapper sur le tambour à 3, souffler / frapper le nombre de fois annoncé, reproduction de rythmes pour préparer un spectacle de cirque
- Lecture de livres d'image

ANALYSE DES RESULTATS

Chapitre 1 : SYNTHÈSE D'ÉVOLUTION A L'ITEP

Le 12 avril 2013, une réunion de synthèse a eu lieu pour regrouper les observations des différents professionnels sur l'évolution de C. .

I. Au niveau du jardin d'enfants

L'autonomie progresse lentement.

Les troubles du comportement alimentaire et le retard psychomoteur persistent, en lien avec une difficulté dans l'investissement corporel.

Des progrès sont notés en communication. C. s'exprime plus spontanément, son vocabulaire s'est enrichi mais ses phrases ne sont pas construites et il reste peu intelligible. Quand il n'est pas compris, C. sourit, refuse de répéter ou répète « camion ».

La compréhension a progressé sauf en ce qui concerne les consignes groupales. C. se repère mieux au niveau spatio-temporel, la comptine est acquise jusqu'à 14, les opérations pratiques jusqu'à 4, le dénombrement visuel et les calculs simples sont possibles.

Il investit peu l'atelier tintamarre. Le dessin reste non figuratif même si des formes fermées, indiquant une contenance, apparaissent. C. cherche spontanément à donner du sens à ses productions.

Au niveau de la socialisation, il peut partager une activité avec les autres enfants du groupe.

Son jeu reste fixé sur les voitures et il reproduit les actions de ses pairs. Il est dans la manipulation sensori-motrice et quelques actions symboliques sont possibles avec un étayage de l'adulte.

C. descend toujours les escaliers en alternance. La tenue du crayon reste difficile avec une recherche de la position adéquate. Le corps n'est toujours pas habité, même si on note des progrès en équilibre.

Au niveau de ses relations à l'adulte, on note toujours une mise à distance, avec apparition d'une agressivité relativement contenue, une opposition passive ou des cris de colère en thérapie de groupe.

Conclusion : des progrès cognitifs mais des difficultés persistantes dans son rapport au corps et dans son adaptation au quotidien, dès qu'il est concerné. Ce qui lui est expliqué ne fait pas trace et C. a besoin d'une sollicitation active, d'être porté.

II. Evaluation psychologique

C. investit la rencontre lors du bilan et utilise facilement le langage oral mais les questions ouvertes le mettent dans l'embarras. Il a de grandes difficultés de mémorisation et d'intégration des mots. Un mot correctement répété peut être impossible à redire un peu plus tard. Dans la manipulation des jouets, l'imaginaire est abrasé et la mise en mots difficile, il y a peu de scénarios pensés. Des éléments agressifs émergent.

Au KABC, 4 épreuves supplémentaires sont réussies, la compréhension des consignes est meilleure et C. est moins impulsif ; il réfléchit et peut s'auto-corriger. Les relations spatiales s'élaborent et C. montre plus de flexibilité pour passer d'un item à un autre.

Conclusion : progression au niveau cognitif (les performances de C. le situent maintenant dans une zone de déficience légère, avec une nouvelle cotation CFTMEA 5.06), meilleure confiance en ses capacités mais incapacité à mémoriser le lexique et persistance de difficultés pour représenter, imaginer, figurer.

III. Atelier Boue

C. prend beaucoup de plaisir dans les manipulations sensori-motrices, il est porté par le groupe et son agressivité s'exprime plus clairement. Il manque de confiance en lui et cherche à accrocher le regard de l'adulte. Les idées restent répétitives et le jeu est difficile sans étayage, l'imaginaire est pauvre et la pensée peu élaborée.

IV. Thérapie de groupe

C. est plus joyeux, plus vivant, l'autre commence à exister. Il construit des contenants où il s'enferme. Très peu de progrès au niveau du langage.

V. Makaton

C. est très en difficulté aussi bien au niveau des signes que de la parole et du langage. Ses productions sont très altérées et ne respectent pas systématiquement le nombre de syllabes. Il intervient parfois à la place d'un autre et peut se montrer alors adapté.

Il se montre nonchalant pendant les séances, il a besoin d'être soutenu et a tendance à utiliser le geste seul sans langage. Il se montre néanmoins plus disponible, plus attentif et bien participant, tout en étant très empêché.

Chapitre 2 : RESULTATS DU BILAN ORTHOPHONIQUE D'EVOLUTION

Un bilan orthophonique d'évolution a été réalisé fin avril 2013, après 6 mois de prise en charge. Voir la synthèse des résultats en annexe 8 et le profil de synthèse EVALO avec une comparaison inter-domaines en annexe 10.

A) Résultats aux épreuves

Praxies - Gnosies

L'épreuve des *praxies bucco-faciales et linguales sur imitation* est assez bien réussie. Le score obtenu par C. (14/18) le situe à peu près dans la moyenne des enfants de son âge. Des difficultés persistent pour sortir la langue pointue, gonfler une joue puis l'autre et pour les praxies mettant en jeu des points articulatoires mal maîtrisés par C. (produire un /tsss/ ou un /fffssschch/).

Les *gnosies* ont été évaluées au niveau auditivo-verbal. La désignation de mots est entièrement réussie (27/27). Par contre l'épreuve de jugement de parité est impossible à coter: les réponses de C. sont inconstantes; sur un même item, à quelques temps d'intervalle, il peut donner des réponses contraires. Ceci s'est vérifié sur plusieurs items de la série.

La sphère buccale est plus tonique et C. peut réaliser les praxies bucco-linguo-faciales attendues à son âge. Les gnosies ne semblent pas déficitaires, même si le comportement de C. lors de l'épreuve de jugement de parité peut interroger sur sa capacité à juger et son accès à la notion de pareil / pas pareil.

Phonétique et Phonologie

Phonétique

L'étude de réalisations phonétiques révèle une persistance des difficultés dans la production des constrictives (le /f/ est en voie d'acquisition) et des groupes consonantiques complexes (sauf /kra/). L'acquisition du phonème /R/ semble toujours instable. En langage spontané, C. omet le /R/ et les constrictives sont remplacées par des occlusives (sigmatisme occlusif), rendant la parole peu intelligible.

Phonologie

L'épreuve de Dénomination phonologie / lexique met en évidence de nombreuses déformations phonologiques, améliorées par la répétition (l'incidence de la répétition a fortement augmenté avec un gain très important à 92%).

Scores:

Ph1: 28/80, Ph2: 24/40, Ph2': 11, - 3, 41 é.t. par rapport à la norme des enfants de 6 ans

Malgré une progression, le traitement phonologique reste très déficitaire. Le phonétisme a peu évolué et les quelques phonèmes supplémentaires obtenus en répétition n'ont pas encore été automatisés.

Lexique

Lexique actif

Scores : Lex1: 44/80, Lex2: 4/40, soit -1,87 é.t par rapport à la norme

Le lexique actif, en progression, reste déficitaire ; les productions de C. sont peu sensibles à l'ébauche orale (gain de 22 %).

Lexique passif

Le score obtenu à l'épreuve de désignation d'images à partir d'un mot est de 20/21, ce qui situe C. dans la moyenne des enfants de son âge.

La compréhension des termes topologiques a également progressé (score de 7/9), les notions de « droite » et « gauche » ne sont pas encore acquises.

La compréhension lexicale s'est bien améliorée et se situe dans la norme des enfants de 6 ans. Sur le versant expressif, malgré une évolution favorable, le lexique reste déficitaire.

Syntaxe

Seule la compréhension morphosyntaxique a été testée, et C. obtient un score de 33/35, soit + 0,7 é.t au dessus de la moyenne des enfants de son âge. Seuls les items concernant la flexion verbale indiquant le pluriel, et les quantificateurs (quelques) ont été échoués.

Le traitement de la syntaxe sur un versant réceptif est donc très performant.

Fonctions visuo-spatiales

Le dessin du bonhomme (score 7/24) n'a pas évolué (voir Annexe 9). Le dessin produit lors de ce bilan ne comporte pas de corps différencié, ni de bras.

L'épreuve d'encastremets (reproduction d'une figure modèle à partir des morceaux) est également chutée (assemblage 3/8, orientation 3/8, soit – 2 é.t par rapport à la norme).

Ces résultats confirment des difficultés d'organisation spatiale et de somatognosie toujours importantes.

Mémoire

La mémoire auditivo-verbale (répétition de chiffres) a pu être testée. L'empan endroit est de 4, à – 0,79 é.t. de la moyenne pour cet âge.

A l'épreuve de mémoire visuelle (localisation de jetons) C. obtient un score de 5/8, soit -1 é.t. par rapport à la moyenne.

Les compétences en mémoire auditive et visuelle sont donc normales faibles.

Attention auditive

Lors de l'épreuve de reproduction de cellules rythmiques C. peut, pour les premiers items, respecter le nombre de coups, mais pas les pauses. Le score est de 3/12 en coups et de 0/12 en réussites, ce qui situe C. à -2,3 é.t. par rapport à la norme.

L'attention aux sons a été évaluée, sur des bruits (score 18/18) et sur des mots (lever la main chaque fois qu'un mot cible est prononcé, score 32/36). Les résultats situent C. dans la moyenne des enfants de 6 ans.

C. a montré beaucoup moins d'impulsivité lors des épreuves et a pu canaliser son attention.

Autres habiletés cognitives

Dans l'épreuve de complètement d'images, C. respecte systématiquement l'orientation des morceaux d'image mais se trompe toujours sur les items qui diffèrent sur des traits plus discrets. A la fin de l'épreuve il apparie les éléments les plus proches entre eux sans démarche de réflexion. Son score de 15/22 reste inférieur à la norme (- 2,57 é.t.).

L'épreuve de collection d'objets est réussie: il peut organiser les animaux, et les jetons sur un critère de forme et de couleur. Il peut maintenant laisser un élément seul sans l'associer à tort à une collection constituée. Ces résultats situent C. à + 1 é.t. par rapport à la norme.

Les 6 couleurs de jetons sont toutes correctement nommées et désignées. La comptine numérique est acquise jusqu'à 14.

Enfin dans l'épreuve de recherche d'intrus dans une catégorie, C. est capable de repérer un intrus dans les 5 séries proposées, avec une argumentation possible pour certaines séries. Son score de recherche d'intrus le situe à +1 é.t. de la moyenne.

Les habiletés cognitives ont progressé, avec des scores tout à fait en rapport avec l'âge de C.. Seul le complètement d'images est chuté, en lien peut-être avec la longueur de l'épreuve et le traitement visuo-spatial impliqué.

Comportement pendant le bilan

C. se plie volontiers à ce long temps de bilan, même s'il faut parfois le remotiver, notamment pour les tâches faisant appel au traitement visuo-spatial. Il est plus posé, attentif et peut soutenir son attention sur tout le temps des épreuves.

Lors de l'épreuve de Dénomination / Phonologie, il demande notre aide quand il ne trouve pas un mot ou quand il est en difficulté pour l'encoder. On observe fréquemment un comportement de recherche articulaire, C. ne sachant manifestement pas comment mettre en forme le mot qu'il souhaite produire.

DOMAINE	EPREUVE	SCORE INITIAL	Cotation 6A	SCORE FINAL	Cotation 6A
Fonctions visuo-spatiales et graphiques	Dessin du bonhomme	8/24	- 2,29 ds	7/24	- 2,62 ds
	Encastremets	Assemblage: 3/8 Orientation: 1/8	-2,09 ds - 2,20 ds	Assemblage: 3/8 Orientation: 3/8	- 2,09 ds - 0,49 ds
Autres habiletés cognitives	Complètement d'images	Choix: 12/22 Orientation: 22/22	- 4,04 ds + 0,83ds	Choix: 15/22 Orientation: 22/22	- 2,57 ds + 0,83 ds
	Collection d'objets	(Animaux 1 / 2) Couleur 1 / 2 Forme 1 / 1 Taille O / 1	-1,3 ds	(Animaux 2/ 2) Couleur 2 / 2 Forme 1 / 1 Taille 1 / 1	+ 1 ds
	Couleurs	Nommées 6/6 Désignées 6/6		Nommées 6/6 Désignées 6/6	
	Dénombrement	→ 5		→ 14	
	Recherche d'intrus dans une catégorie	Intrus: 3/5 Arguments: 0/5	- 1,47 ds - 3 ds	Intrus: 5/5	+ 1 ds
Phonétique et Phonologie	Test phonétique	Constrictives et groupes complexes KO		Constrictives et groupes complexes KO	
	Dénomination phonologie/lexique	Lex1 = 20/80 Lex2 = 1/40 Ph1 = 6 / 80 Ph2 = 22 / 40 Ph2' = 4	-4,73 ds - 7,35 ds	Lex1 = 44 /80 Lex2 = 4 /40 Ph1 = 28 / 80 Ph2 = 24 / 40 Ph2' = 11	- 1,87 ds - 3,41 ds
Lexique	Désignation à partir d'un mot	14/21	- 5,19 ds	20/21	- 0,35 ds
	Compréhension de termes topologiques	4/9		7/9	
Morphosyntaxe	Compréhension morphosyntaxique	26/35	-1,77 ds	33/35	+ 1,2 ds
Attention	Reproduction de cellules rythmiques	Coups: 0/12 Réussites: 0/12	- 4 ds - 3 ds	Coups: 3 /12 Réussites: 1 /12	-2,3 ds - 2,43ds
	Attention sons * bruits * mots	13/18 non cotable		18/18 32/36	moy
Mémoire	Mémoire de localisation de jetons	3/8	- 2,56 ds	5/8	- 0,98 ds
	Répétition de chiffres	Non réalisable		7/12 empan: 4 chiffres	- 0,79 ds
Gnosies	Gnosies auditivo-verbales: * bruits environnement * mot * jugement de parité	6/6 23/27 12/15	- 1,63 ds	6/6 27/27 non cotable	
Praxies	Praxies bucco-faciales et linguales sur imitation	7/18	- 3,9 ds	14/18	- 0,49 ds

Tableau 2 : Comparaison des résultats aux épreuves du bilan EVALO

B) Evolution du jeu de C.

C. investit peu les temps de jeu visant un domaine fonctionnel spécifique (jeux de souffle, de rythme, grimaces). Il se lasse rapidement et réclame à jouer à /C. et matali/, avec une certaine excitation.

Au début de la prise en charge, les scénarios de jeu de C. étaient toujours identiques, avec une utilisation conventionnelle des objets et une impossibilité de se référer à un élément absent. Au fur et à mesure des séances, C. a pu se dégager de ce jeu fonctionnel et entrer dans le symbolique. Lors d'une séance par exemple, un verre manque pour un des personnages à table ; C. prend alors un chapeau de pirate Playmobil et le retourne. De la même manière, dans un de nos scénarios le nombre de lits est insuffisant ; il prend alors des planchettes en bois pour les symboliser ; à un autre moment nous en fabriquons avec du papier et des ciseaux. Des jetons de couleur peuvent symboliser indifféremment des frites, des euros, des tickets d'entrée pour le cirque.

Nous avons pu également observer un enrichissement des thèmes. C. ne réclame plus systématiquement les voitures. En outre, alors qu'il avait tendance à reprendre ce qui avait été joué lors de la séance précédente, C. parvient progressivement à amener des éléments personnels dans le jeu, éléments en lien avec son histoire, ses connaissances ou ses activités récentes.

C. montre de l'appétence pour le jeu interactif dans lequel il peut faire intervenir d'autres personnages et jouer des rôles différents. Il chante régulièrement de façon spontanée (musique dans la voiture, sur la plage, dans le spectacle de cirque). Il peut aussi faire preuve d'initiative ; quand il a besoin d'un élément pour élaborer son scénario, il peut de lui-même aller chercher un objet permettant de le symboliser.

La part d'apprentissage introduite par notre étayage est bien acceptée ; C. peut dénombrer, dénommer, se remémorer des éléments du jeu quand nous le lui demandons sans que cela perturbe le rythme de son jeu.

La numération (cardinale et ordinale), les jours de la semaine et l'écrit sont très investis par C. ; il peut spontanément dénombrer, reprendre la série des jours, me demander d'écrire des nombres, son prénom, ou produire une pseudo-écriture. Il est également absorbé par la lecture d'albums. Ceci est probablement dû au fait que ce sont des apprentissages très valorisés chez lui par ses parents, son frère et sa sœur.

Au fur et à mesure des séances, et de l'exigence sur certains temps courts de « dire bien » les mots, nous avons noté l'apparition d'un phénomène de recherche articulatoire, aidée par l'amorce du mot.

C) Evolution au niveau du comportement

En général C. est demandeur de venir en séances d'orthophonie, même s'il se fait parfois prier quand il est absorbé par une autre activité au jardin d'enfants. Grâce au travail de sa référente, il est bien repéré dans le temps et a bien identifié les jours où nous travaillons ensemble.

En séance, il est moins impulsif, et soutient de mieux en mieux son attention. Alors qu'il exigeait les temps de jeu interactif en refusant de s'investir dans toute autre activité, il peut maintenant nous demander « s'il te plaît » de jouer à « C. et /matali/ » et accepter de se consacrer à un jeu de souffle ou de rythme, en différant son attente. Il peut aussi rester très attentif tout le temps de lecture d'un album.

C. était en début de prise en charge très parasité par les bruits extérieurs, qui le faisaient systématiquement s'interrompre dans ce qu'il faisait. Il signifiait fréquemment une « peur du loup » qu'il gérait par des gestes de réassurance corporelle (organes génitaux). Ces angoisses ont progressivement disparu, avec une implication de plus en plus soutenue dans les activités de jeu, indépendamment de ce qui pouvait se passer en dehors de l'espace ludique.

Petit à petit, des affects sont aussi apparus à travers le jeu de C. . Quand il est contrarié (lorsqu'il n'est pas compris), il traduit de l'agressivité à travers les personnages du jeu ; par exemple par le biais d'un coup de pied du Playmobil le représentant vers des éléments du jeu, notamment le personnage nous représentant. Il a pu aussi progressivement amener des éléments de son quotidien dans les scénarios : sa vie à la maison, ses relations avec ses frère et sœur, le rôle de ses grands-parents, ainsi qu'un scénario autour de l'hôpital (sa maman a eu des problèmes de santé importants lorsqu'il était très jeune).

DISCUSSION

A) Analyse des résultats

I. Effets de la prise en charge orthophonique

Comme nous l'avons vu, la comparaison entre le bilan initial et le bilan intermédiaire de C. a mis en évidence une évolution favorable:

- sur la réalisation des praxies bucco-faciales
- en compréhension lexicale et syntaxique
- en mémorisation, visuelle et auditive
- sur le plan cognitif et des apprentissages (numération, jours de la semaine)
- dans la mobilisation de son attention

Voir en Annexe 11 un graphique reprenant le pourcentage d'évolution par épreuve.

En outre son jeu, au départ limité au niveau fonctionnel, a pu s'enrichir et atteindre un niveau symbolique.

Malgré des progrès, C. reste cependant très déficitaire dans le traitement phonologique, visuo-spatial et graphique. Le phonétisme a peu évolué et C. demeure peu intelligible, avec des déformations importantes et une utilisation préférentielle des occlusives antérieures (sigmatisme occlusif). Ce trouble du phonétisme peut être relié selon nous au déficit des fonctions visuo-spatiales et somatognosiques, saillant chez C. . La construction syntaxique est toujours limitée à des phrases simples.

C. présente donc un trouble de la parole et du langage toujours important, avec des capacités réceptives dans la norme de son âge et un investissement de la prise en charge sur lesquels on peut s'appuyer.

D'autre part nous pouvons supposer que les scores du bilan initial de C. ont pu être influencés par son impulsivité à l'époque et le caractère angoissant de la situation de bilan, éléments quasiment absents de l'évaluation finale.

La réduction de l'impulsivité et l'amélioration des capacités attentionnelles sont un des éléments explicatifs de l'évolution favorable du lexique passif, de la phonologie, de la compréhension syntaxique et des habiletés cognitives.

Le jeu a permis de créer pour C. un espace à penser, dans lequel il a pu mobiliser son attention. Nous avons d'abord laissé un jeu fonctionnel s'installer, permettant ainsi à C. de créer une invariance, pour l'amener ensuite progressivement à se décentrer (Piaget, 1976 ; Bretherton, 1984), à prendre en compte le matériel, l'interlocuteur. L'accès au symbolique est né de la nécessité de partager avec l'autre et le langage apparaît alors comme un élément nécessaire pour interroger, commenter, discuter d'un choix d'objet, de situation, et construire le jeu ensemble.

II. Eclairage sur les difficultés de C.

Les difficultés instrumentales que rencontrent C. dépassent le cadre du déficit intellectuel objectivé par l'évaluation psychologique et pédo-psychiatrique, et les troubles affectifs sont prégnants (déficience dysharmonique).

Les troubles instrumentaux repérés chez C. sont importants et concernent un retard psychomoteur, des difficultés praxiques et un trouble de la parole et du langage.

La prise en charge proposée, systématiquement axée sur le jeu, a permis un travail visant les praxies, l'articulation, la phonologie à travers la séquentialité et le rythme, le lexique, la syntaxe, la numération et l'orientation spatio-temporelle. Grâce à l'attrait de C. pour les situations ludiques, des progrès ont été possibles et cette intervention fonctionnelle a permis une évolution favorable au niveau instrumental. Certains domaines ont cependant peu progressé, ce que nous discuterons plus loin dans une réflexion méthodologique.

Les difficultés de C. ne peuvent être envisagées sans prendre également en compte les troubles affectifs qui entravent son développement. Dans une perspective psychodynamique, on peut se référer à un défaut premier de contenance psychique lié à une distorsion très précoce des liens mère – enfant, qui n’a pas permis la mise en place de fondations a minima. Les mécanismes intermédiaires de perte d’objet et d’intériorisation ont été perturbés, des angoisses archaïques envahissent la psyché. Les zones de la main et de la bouche, zones d’interface relationnelle avec la mère, ne prennent pas sens, ce qui se traduit par un non investissement du langage et du geste notamment.

L’espace intermédiaire de jeu a permis de proposer un cadre sécurisant et contenant, dans lequel C. a pu progressivement prendre le risque d’engager ses compétences et d’apprendre.

Enfin il est aussi possible d’apporter un éclairage neuro-cognitivistique à l’évolution de C. . Les situations ludiques et la situation duelle proposées ont donné une dimension affective à la prise en charge. Le système limbique ainsi impliqué est essentiel à la consolidation en mémoire à long terme et a permis, en donnant du sens aux apprentissages, d’en fixer certains (D. Westen, 2000 ; R. Gil, 2010).

B) Comparaison des résultats avec les données de la littérature

Comme nous l'avons vu, C. présentait initialement un jeu pauvre et répétitif, fonctionnel, et non symbolique, en décalage chronologique par rapport à son âge, ce qui est fréquemment observé dans les déficiences intellectuelles (chapitre 1-E-VI).

Au bout des 6 mois de prise en charge, C. a pu accéder à un jeu symbolique planifié (Piaget, 1976; Mc Cune Nicolich, 1981b; Lewis, 2000).

Le jeu, base de notre prise en charge, est, selon la littérature, un médiateur très intéressant permettant de travailler simultanément différents aspects : langagier, psychomoteur, psychoaffectif, social et cognitif (chapitre 2).

Nous nous proposons d'analyser ces différents aspects.

I. Jeu et langage

Pendant les temps de jeu, nous avons cherché à proposer aussi souvent que possible des séquences potentiellement acquisitionnelles, en lien avec l'hypothèse interactionniste développée par Rodi (chapitre 2- C- I). Les 3 mouvements (auto-structuration, hétéro-structuration et interprétation) sont bien présents, et les productions de C. sont améliorées en répétition. Par contre l'image phonologique du lexique est instable et C. a du mal à fixer la séquence associée au mot (le concept par contre peut être fixé s'il est repris sur plusieurs séances).

Ainsi nous avons pu observer un enrichissement du lexique sur les versants réceptif et expressif, et une amélioration de la compréhension syntaxique, que nous pouvons mettre en lien avec l'hypothèse d'un enrichissement mutuel du jeu et du langage. Le développement du lexique a permis à C. de s'aventurer vers des scénarios inconnus. Le jeu, et notamment le développement progressif des capacités de représentation, a permis en retour une expansion du lexique.

Quasiment aucun point articulaire supplémentaire n'a été acquis (/f/ en voie d'acquisition) alors que l'évaluation des praxies bucco-linguo-faciales met en évidence une meilleure tonicité de la sphère buccale. De même le traitement phonologique a progressé mais reste déficitaire, ce qui tend à montrer que l'hétéro-régulation proposée a eu peu d'impact sur ces domaines.

En conclusion, l'hypothèse d'une amélioration du langage par un étayage adapté (Bruner, chapitre 1-D-II-4), basée sur une approche interactionniste des liens entre le jeu et le langage, s'est partiellement vérifiée. Les compétences en lexique et en compréhension morphosyntaxique ont davantage bénéficié de cette approche que la maîtrise des points articulaires et le traitement phonologique.

II. Jeu et cognition

En lien avec les théories piagésiennes (chapitre 1-D-II-1), nous pouvions supposer que l'accès à la symbolisation permettrait également à C. de franchir une étape cognitive.

Les scores de C. en recherche d'intrus et en collection d'objets ont progressé et se situent dans la moyenne des enfants de 6 ans, voire au-dessus. Seul le score en complètement d'images reste pathologique, en lien selon nous, avec la précipitation de C. dans cette tâche, le traitement visuo-spatial impliqué et le manque de références sémantiques (distinction entre tours d'une église, d'un château, d'un phare, entre queues de dinosaure et de kangourou, entre différentes anses).

On peut donc supposer que la prise en charge a contribué à l'accès à la fonction symbolique et au développement de capacités de raisonnement.

III. Jeu et relations sociales

D'après les données théoriques recueillies, le jeu s'inscrit dans un mécanisme social, grâce auquel les facultés innées ont pu se transformer en compétences sociales grâce aux interactions avec l'entourage (Vygotski et Bruner, chapitre 1-II-3 et 4). Le jeu participe aussi de la socialisation de l'enfant, de son épanouissement et de son autonomie en tant qu'acteur social (approche socio-développementale, chapitre 1-D-III).

Les compétences sociales de C. et leur évolution sont difficiles à évaluer dans le cadre de notre prise en charge. Les professionnels de l'ITEP notent, dans leur synthèse du mois d'avril, une meilleure prise en compte de l'autre, et la possibilité de partager une activité avec les autres enfants du groupe. Il se montre plus vivant et plus participant. Les critères de participation sociale du jeu (Bretherton, 1984) ont ainsi pu évoluer d'un jeu solitaire à un jeu associatif, voire coopératif.

Cette évolution est à rattacher selon nous plutôt à la prise en charge au sein de la structure (jardin d'enfants, ateliers, groupes thérapeutiques), mais il a également pu bénéficier des compétences sociales engagées dans le jeu au cours de nos séances : jouer d'autres rôles, adopter d'autres points de vue, aborder la théorie de l'esprit. Cet espace de jeu lui a permis d'expérimenter des situations et de se décentrer, facilitant ainsi l'émergence des activités avec ses pairs.

IV. Jeu et psychomotricité

Selon Joly (2003), le jeu joue également un rôle primordial dans le positionnement de l'enfant dans l'espace, dans sa capacité à se représenter au sein du monde qui l'entoure.

C. fait montre d'une grande maladresse dans sa motricité, y compris pour la réalisation de gestes Makaton. Il descend toujours les escaliers en alternance et les activités motrices proposées à l'ITEP restent problématiques. Le retard demeure important dans ce domaine.

De même le schéma corporel est très perturbé (le dessin du bonhomme n'a pas évolué entre le bilan initial et le bilan d'évolution).

C. peut par contre faire preuve d'une grande habileté dans les manipulations liées au jeu. Avec des objets factices, il peut positionner de tout petits verres sur une table, déplacer les personnages dans des zones exigües, ou faire circuler de petites voitures sur un circuit étroit par exemple.

Le rapport au corps est lui aussi très différent dans le contexte de jeu : via l'utilisation d'un poupon, il peut très bien repérer les différentes zones corporelles, chose qu'il a encore bien du mal à faire sur son propre corps.

On rejoint ici la conception de l'espace ludique comme un espace intermédiaire, ni interne ni externe, dans lequel C. peut investir des compétences trop angoissantes pour lui au contact de la réalité extérieure.

V. Jeu et psychoaffectif

Comme on l'a vu, l'espace de jeu est aussi un espace où s'expriment les affects et où l'expérience subjective peut être re-présentée (chapitre 1-D-I), dans un cadre sécurisant et contenant.

Le jeu de C. se limitait à des comportements répétitifs, impersonnels et non symboliques, signes d'un processus en souffrance.

C. a pu progressivement amener dans ses jeux des éléments personnels, et déverser son angoisse (hospitalisation, conflits entre les personnages). Le scénario répétitif de l'accident de voiture est souvent revenu dans son jeu libre, et il a eu aussi du mal dans les premiers temps à se détacher des scénarios que nous avons élaborés ensemble. Petit à petit, grâce à la mise en place d'un jeu interactif, de nouvelles histoires ont pu être construites, de nouveaux concepts sont apparus et C. est devenu acteur dans la création du scénario. Les gestes de réassurance corporelle et les angoisses exprimées verbalement (peur du « loup ») ont quasiment disparu.

C. s'est de plus en plus investi dans le jeu, et s'est montré à la fin insensible aux bruits parvenant de l'extérieur.

VI. L'adulte partenaire de jeu

Le rôle de l'adulte partenaire de jeu a aussi été largement discuté dans la littérature. Il s'agit de proposer un regard bienveillant à l'enfant, d'être disponible et de se positionner comme un médium malléable (Chapitre 2-E-II). Berney (1999) dit du jeu qu'il est un « embrayeur de l'alliance thérapeutique ». Nous avons pu nous rendre compte du bienfondé de toutes ces conceptions lors de la prise en charge de C., en observant son évolution et son investissement progressif de la relation thérapeutique. En mesurant aussi la nécessité de s'adapter à C. dans les activités proposées et dans les objectifs visés. La notion de zone proximale de développement nous a aussi paru essentielle pour lui permettre d'évoluer sans attente excessive mais en évitant une sous-stimulation qui aurait induit un enfermement dans des activités répétitives.

VII. Conclusion

L'évolution des compétences de C. et de son comportement est bien évidemment à relier à l'ensemble de la prise en charge qui lui a été proposée au sein de l'ITEP, ainsi qu'à son vécu personnel au cours de ces 6 mois.

Concernant la rééducation orthophonique, nous avons pu mesurer toute la spécificité de cette aire transitionnelle de jeu, dans laquelle, malgré ses incapacités et ses angoisses, C. a pu évoluer. Nous reprendrons plus loin dans le chapitre D, l'intérêt et les limites du jeu dans la perspective orthophonique.

C) Réflexions méthodologiques

I. Sur la base des résultats des bilans

Nous pouvons notamment nous interroger sur le peu d'évolution au niveau du phonétisme, et donc de l'intelligibilité, et au niveau du traitement visuo-spatial.

Une plus grande fréquence de prise en charge aurait peut-être permis d'aborder plus régulièrement ces fonctions.

Phonétisme

La description des positions articulaires n'a peut-être pas été assez développée. C. s'est montré peu sensible aux gestes Borel, se contentant de les reproduire par échomimie. La démonstration avec rétrocontrôle, les jeux autour des onomatopées et l'utilisation des figurines des Alphas se sont montrés peu efficaces. Le travail sur le versant moteur a permis des progrès au niveau des praxies bucco-faciales. Mais il aurait sans doute été intéressant d'insister davantage sur la sensibilisation auditive (classement par sons), kinesthésique (démonstration des points de contact lingual à l'aide du doigt ou d'un abaisse langue), et visuelle (appui sur le dessin, marionnette symbolisant la bouche et la langue). Ensuite un travail d'automatisation des phonèmes travaillés aurait pu être mis en place (à l'aide d'un jeu de famille de sons par exemple).

Les difficultés articulaires de C. peuvent aussi être considérées comme s'inscrivant dans un trouble plus global de l'oralité ; en effet l'alimentation est également problématique, certaines textures molles (œuf à la coque, pommes cuites par exemple) ne sont pas acceptées. Une intervention à un niveau plus global (par des stimulations oro-faciales par exemple) aurait peut-être permis à C. de mieux investir la zone buccale.

Au niveau visuo-spatial, graphique et somatognosique

Les difficultés résiduelles sont, selon nous, liées à un défaut d'investissement du schéma corporel et à un déficit du traitement de l'information visuelle, expliquant les mauvais scores aux épreuves de complètement d'images et de mémorisation de la localisation de jetons. Un travail plus poussé sur les positions relatives d'objets aurait peut-être permis à C. de progresser dans ce domaine. Par exemple en demandant la restitution d'une scène visuelle en respectant la disposition des objets, en « construisant » un bonhomme à partir des différents éléments corporels. Les perturbations dans les fonctions somatognosiques peuvent d'après nous expliquer aussi les difficultés rencontrées par C. dans ses productions phonémiques. Les professionnels en contact avec lui le décrivent d'ailleurs comme un enfant qui « n'habite pas son corps ». Une prise en charge en psychomotricité, en complément de l'accompagnement psychologique proposé, permettrait peut-être de pallier ce défaut d'investissement corporel chez C..

II. D'un point de vue général

Certaines séances ont été filmées, ce qui nous a permis de prendre de la distance par rapport à l'étayage proposé et de l'ajuster. Nous avons par exemple noté une tendance à parler trop vite, ce qui laissait peu de temps à C. pour intégrer notre message, tendance que nous avons tenté de corriger ensuite.

Nous avons prévu, au début de notre étude, d'utiliser préférentiellement le jeu libre dans la prise en charge de C., en proposant un étayage adapté. Il s'est vite avéré que C. s'enfermait dans des scénarios répétitifs et qu'il fallait une intervention plus directe dans son jeu pour l'aider à s'en dégager. Nous avons donc rapidement mis en place un jeu interactif, dans lequel le personnage de C. et le nôtre, étaient symbolisés. C. a alors pris beaucoup de plaisir dans ces situations ludiques, les a investies, et a pu s'en nourrir pour être au final plus autonome.

Cette distinction entre jeu libre et jeu éducatif nous a également amenée à nous interroger sur le caractère ludique des situations proposées. Il fallait respecter les critères du jeu (voir chapitre 1), c'est-à-dire ménager la créativité, la spontanéité et la liberté de C., tout en introduisant des éléments de rééducation (étayage langagier, apprentissages, mémorisation entre autres). Cet équilibre nous a toujours semblé délicat, avec la crainte que C. ne se désengage de la prise en charge sous le prétexte, justifié, que ce n'était plus du jeu. Il s'est montré au contraire appétent pour tous ces éléments greffés à son jeu, sans que cela perturbe la dynamique de ses scénarios.

On rejoint ici le questionnement sur le caractère ludique parfois contestable du jeu éducatif. En effet le jeu doit être par définition une activité purement gratuite sans autre but que le plaisir qu'elle procure. Y greffer des objectifs didactiques, véritable ruse pédagogique, c'est a priori le dénaturer, c'est déguiser les apprentissages sous des formes ludiques pour les rendre plus attrayants.

Nous avons voulu proposer à C. de jouer, dans un espace potentiel qui lui était dédié, tout en lui fournissant des situations d'apprentissage et en restant vigilantes à ne pas entraver sa liberté, sa créativité, l'expression de ses affects et surtout son plaisir. Le plaisir dans le jeu a été pour nous un bon indicateur pour doser les éléments de rééducation introduits.

D) Perspectives en orthophonie

Nous allons pour finir essayer de dégager de cette étude les éléments qui nous sont apparus en terme d'intérêt du jeu et des ses limites aussi, dans une prise en charge orthophonique.

1) Intérêts du jeu en orthophonie

Le jeu est d'abord un élément de diagnostic orthophonique (chapitre 2-D-IV). L'observation du jeu de C. nous a permis de le situer dans son développement langagier et cognitif.

Le jeu nous est surtout apparu comme un outil de prise en charge présentant de très nombreux atouts.

D'un point de vue instrumental, il permet d'aborder une multitude de domaines de compétences : le langage et plus largement la communication, mais aussi la mémoire, l'attention, la numération, l'espace, le temps, ainsi que les aptitudes visuo-spatiales, cognitives et sociales.

Sur le plan développemental, il permet d'accompagner l'évolution de l'enfant en reprenant les étapes qui vont du jeu sensori-moteur au jeu de règles, et notamment l'accès au jeu symbolique.

D'un point de vue psychoaffectif, il permet la création d'une aire intermédiaire, contenant et sécurisante, dans laquelle l'enfant peut progressivement se décentrer et engager des compétences, sous le regard bienveillant de l'adulte.

Il constitue aussi une activité source de plaisir pour l'enfant, en général associée à des émotions positives, favorisant ainsi la fixation des apprentissages (approche neuropsychologique).

Dans le cas de troubles expressifs, comme ici avec C., le matériel de jeu fournit un support concret et fixe un contexte, facilitant la transmission des messages à l'interlocuteur et limitant ainsi la frustration de l'enfant de ne pas être compris.

Enfin le jeu interactif introduit une relation symétrique, valorisante pour des enfants confrontés à leurs incapacités et régulièrement soumis à l'échec. Dans nos jeux, les personnages de C. et de Nathalie participaient à un scénario commun, prenaient des décisions ensemble et les initiatives de C. étaient valorisées.

2) Limites du jeu en orthophonie

Le jeu a cependant ses limites. Dans notre étude, il s'est notamment avéré peu efficace face aux difficultés visuo-spatiales et somatognosiques de C., avec pour conséquence des progrès limités en phonétisme et donc en intelligibilité.

Les compétences engagées dans le jeu doivent aussi pouvoir être généralisées et transférées dans la vie quotidienne de l'enfant ; dans le cas de C., ce transfert s'est fait lentement et il a fallu du temps pour qu'il se risque à s'engager dans la réalité comme il pouvait le faire dans l'espace de jeu.

Enfin, comme nous l'avons déjà abordé, le respect de la zone proximale de développement de l'enfant est essentiel pour que le jeu permette une évolution de l'enfant.

Les notions de liberté, de plaisir et de créativité doivent également être préservées. Doser les éléments de rééducation et d'apprentissage est indispensable pour que le jeu ne soit pas dénaturé et qu'il puisse offrir toutes ses potentialités.

CONCLUSION

Le but de notre étude était de mesurer l'impact d'une rééducation médiatisée par le jeu sur le langage oral chez un enfant présentant une déficience dysharmonique.

Pour cela, nous avons proposé sur une période de 6 mois à raison de 2 séances hebdomadaires de $\frac{3}{4}$ d'heure une prise en charge ciblant, à travers le jeu, différents domaines de compétences : le langage bien sûr, mais aussi la mémoire, le repérage spatio-temporel, la numération, la discrimination auditive et les habiletés cognitives.

Afin d'objectiver l'efficacité d'une telle rééducation, nous avons proposé au patient un bilan initial et un bilan d'évolution à l'aide de la batterie EVALO.

L'analyse des résultats a montré une amélioration dans différents secteurs :

- la réalisation des praxies bucco-linguo-faciales
- la phonologie
- le lexique actif et passif
- la compréhension syntaxique
- la mémoire visuelle et auditive
- les capacités de raisonnement
- la mobilisation de l'attention

Le phonétisme a par contre peu progressé : un sigmatisme occlusif persiste, rendant la parole toujours difficilement intelligible. Le traitement visuo-spatial et graphique reste également perturbé.

Ces résultats ont été discutés à la lumière des données de la littérature et ont donné lieu à une réflexion méthodologique.

Ils indiquent que, pour C., la prise en charge institutionnelle et orthophonique proposée a abouti à une évolution favorable dans les domaines cités. L'espace intermédiaire du jeu s'est révélé un médiateur intéressant, sécurisant et contenant, grâce auquel il a pu engager des compétences et des affects, ce qui a pu l'aider à contourner des difficultés constitutionnelles et à laisser à distance certaines des angoisses qui entravent son développement.

Sans pouvoir conclure sur l'intérêt d'une telle rééducation dans le cadre général des déficiences dysharmoniques, nous pouvons cependant souligner à travers cette étude l'intérêt du jeu comme médiateur thérapeutique dans la prise en charge de ces enfants, confrontés à des difficultés à la fois instrumentales et psychoaffectives.

LISTE DES TABLEAUX ET ANNEXES

Tableaux

Tableau 1 : liens entre développement du langage et développement du jeu	59
Tableau 2 : comparaison des résultats aux épreuves du bilan EVALO	123

Annexes

Annexe 1- Développement du jeu symbolique	145
Annexe 2- Evaluation du jeu symbolique.....	146
Annexe 3- Description du Test of Playfulness.....	147
Annexe 4- Emploi du temps de C. à l'ITEP	148
Annexe 5- Synthèse des résultats du bilan initial EVALO de C.....	149
Annexe 6- Bilan initial EVALO de C. : profil de synthèse	151
Annexe 7- Bilan initial EVALO de C. : dessin du bonhomme.....	153
Annexe 8- Synthèse des résultats du bilan d'évolution EVALO de C.....	154
Annexe 9- Bilan d'évolution EVALO de C. : dessin du bonhomme	156
Annexe 10- Bilan final EVALO de C. : profil de synthèse	157
Annexe 11- Pourcentage d'évolution des scores dans chaque épreuve.....	160

ANNEXES

Annexe 1- Développement du jeu symbolique

Age	Niveau	Stade (Piaget)	Description	Exemples
< 12 mois	Pré-symbolique	Sensori moteur V	Utilisation conventionnelle d'objets	Utiliser une cuillère pour manger
12 mois	Schémas auto-symboliques	Sensori moteur VI	Actions sur corps propre	Faire semblant de manger
15-24 mois	Jeu symbolique décentré	Stade 1 I A-B du jeu symbolique	Primat de la représentation sur l'action, utilisation de modèles, introduction d'autres partenaires. Personnes / poupées: receveurs passifs	Donner à manger à une poupée
2-3 ans	Jeu symbolique combinatoire		Séquences d'actions en lien avec un objet Prise de rôle (identification)	Donner à manger à une poupée et la mettre au lit
3-4 ans	Jeu symbolique planifié	Stade 1 II A-B /III A du jeu symbolique	Utilisation d'un objet substitut, combinaisons symboliques Planification (verbale ou non) Substitutions d'objets, de sujets Invention de personnages imaginaires	Jouer à Robin des Bois à cheval sur une chaise
4-5 ans		Stade 1 III B C D du jeu symbolique	Corrections de situations réelles Fonction catharsis	Re-crée les conditions d'une chute
5-6 ans		Stade 2 du jeu symbolique	Liens logiques, ordre, souci de reproduction du réel	La dinette
6-7 ans		Stade 3 du jeu symbolique	Coordination de plus en plus étroite des rôles Mise en jeu de figurines à rôles différenciés Déclin au profit des jeux à règles	Maison de poupées (seul ou à plusieurs) Jeux de rôles

Piaget, 1946; Mc Cune Nicolich, 1981; Bretherton, 1984 (tiré de <http://www.srapl.ch/02-activites/2009-04-25-AcquLOctJS.pdf>, Mireille Rodi)

Annexe 2- Evaluation du jeu symbolique

	Age	Type de jeu évalué	Contexte	Matériel	Informations fournies
Preschool Play Scale, PPS	0-6 ans	Jeu symbolique + exploration, manipulation, construction ...	Jeux libres en contexte familial	Issu de l'environnement de l'enfant	Informations qualitatives Age développemental
Play History	0-16 ans	Expériences passées et présentes dans jeu symbolique et autres	Entretien semi-structuré avec un proche de l'enfant		Informations qualitatives
Symbolic Play Test	1-3 ans	Jeu fonctionnel	Evaluation structurée et standardisée	Matériel standardisé: objets conventionnels	Niveau de développement
Test of Pretend Play, ToPP	1-6 ans (8ans si trouble)	Jeu symbolique	Evaluation structurée et standardisée Contexte familial	Matériel standardisé: simulacre de la personne humaine, objets non figuratifs et corps propre	Niveau de développement
Test of Playfulness, ToP	3 mois – 15 ans		Jeux libres en contexte familial	Issu de l'environnement de l'enfant	Motivation intrinsèque, liberté de se dégager de la réalité, contrôle interne, mise en scène
Child-Initiated Pretend Play Assessment, ChIPPA	3-7 ans	Jeu fonctionnel et jeu symbolique	Evaluation structurée et standardisée	Matériel standardisé: objets conventionnels et objets non structurés	Manière d'initier et de maintenir le jeu

Informations en partie issues de la thèse de S. Vieillevoye (2007)

Annexe 3- Description du Test of Playfulness

Test of Playfulness, test développé par Bundy en 2000, qui examine le jeu des enfants entre 3 mois et 15 ans, selon 4 critères

- la motivation intrinsèque
 - étendue de l'engagement
 - intensité de l'engagement
 - étendue de l'engagement dans le processus
 - intensité de la persévérance
 - intensité des affects positifs exprimés

- la liberté de se dégager de la réalité
 - étendue du faire semblant
 - compétence à faire semblant
 - étendue de l'utilisation des personnes/objets de façon non conventionnelle
 - compétence d'utilisation des personnes/objets de façon non conventionnelle
 - étendue du recours aux bêtises / taquineries
 - compétence en bêtises / taquineries
 - étendue du recours à la clownerie / moquerie
 - compétence en clownerie / moquerie

- le contrôle interne:
 - initier le jeu
 - négocier les besoins
 - décider quoi faire
 - partager des idées ou des objets
 - soutenir le jeu des autres
 - intensité de l'interaction avec les objets
 - interagir avec les objets
 - modifier les contraintes de la tâche
 - passer d'une activité à une autre
 - étendue du jeu avec les autres
 - intensité du jeu avec les autres
 - jouer avec les autres

- la mise en scène
 - capacité d'engagement
 - étendue des répliques fournies
 - capacité à fournir des répliques
 - capacité à répondre aux répliques

Annexe 4- Emploi du temps de C. à l'ITEP

EMPLOI DU TEMPS

	MATIN	REPAS / SIESTE	APRES-MIDI
LUNDI	Piscine Orthophonie		Tissus
MARDI	Boue Construction		Jardin d'enfants
MERCREDI	Jardin d'enfants Coussins		Peinture (½ groupe)
JEUDI	Motricité Jardin d'enfants		Tintamarre
VENDREDI	Makaton Terre (½ groupe) Orthophonie		Jardin d'enfants

Annexe 5- Synthèse des résultats du bilan initial EVALO de C.

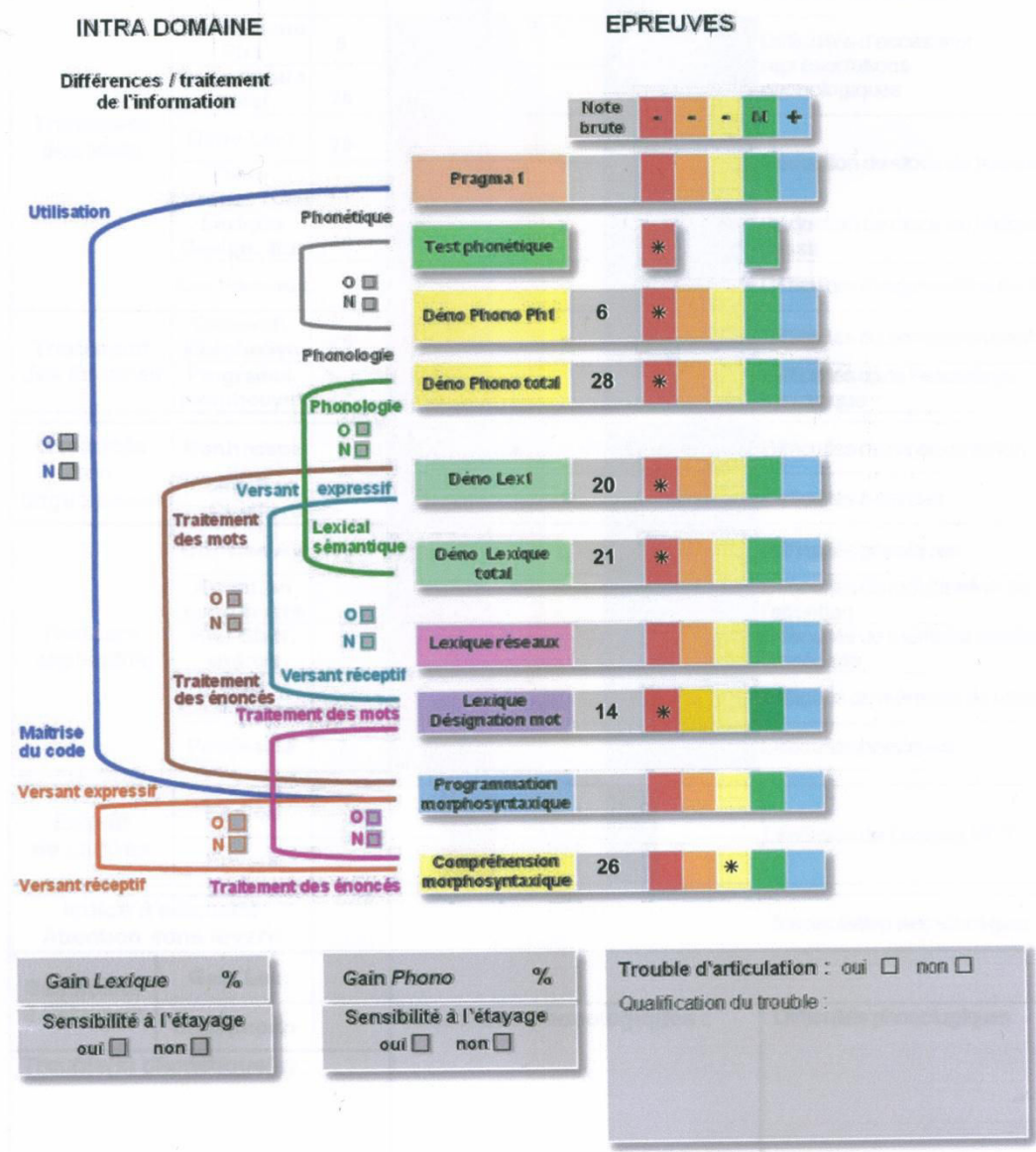
DOMAINE	EPREUVE	SCORE	Comparaison sujets tout venants - 6A	Comparaison sujets en rééducation - 6A	Equivalent âge de développement	
					Sujets tout venants	Sujets en réeduc.
Fonctions visuo- spatiales et graphiques	Dessin du bonhomme	8/24	- 2,29 ds	- 0,95 ds	3A6 – 4A	4A6
	Encastremets	Assemblage: 3/8 Orientation: 1/8	-2,09 ds - 2,2 ds	-1,54 ds - 2 ds	3A	4A
Autres habiletés cognitives	Complètement d'images	Choix: 12/22 Orientation: 22/22	- 4,04 ds + 0,83 ds	- 1,23 ds + 0,86 ds	3A	3A6 - 4A
	Collection d'objets	(Animaux 1 / 2) Couleur 1 / 2 Forme 1 / 1 Taille O / 1	-1,3 ds	- 1,16 ds	3A	3A6
	Couleurs	Nommées 6/6 Désignées 6/6				
	Dénombrement	→ 5				
	Recherche d'intrus dans une catégorie	Intrus: 3/5 Arguments: 0/5	- 1,47 ds - 3 ds	- 0,46 ds - 1,78 ds	4A – 4A6	5A
Phonétique et Phonologie	Test phonétique	Voir compte rendu				
	Dénomination phonologie/lexique	Lex1 = 20/80 Lex2 = 1/40 Ph1 = 6 / 80 Ph2 = 22 / 40 Ph2' = 4	- 4 ,73 ds - 7,35 ds			

Lexique	Désignation à partir d'un mot	14/21	- 5,19 ds		2A6 – 3A	
	Compréhension de termes topologiques	4/9				
Morphosyntaxe	Compréhension morphosyntaxique	26/35	-1,77 ds	moy	4A	6A
Attention	Reproduction de cellules rythmiques	Coups: O/12 Réussites: O/12	- 4 ds - 3 ds	- 2,04 ds - 1,90 ds		
	Attention sons * bruits * mots	13/18 non cotable			3A6 – 4A	4A
Mémoire	Mémoire de localisation de jetons	3/8	- 2,56 ds	- 1,19 ds	4A	4A6
Gnosies	Gnosies auditivo-verbales: * bruits environnement * mot * jugement de parité	6/6 23/27 12/15	- 1,63 ds	Moy	4A6	6A
Praxies	Praxies bucco-faciales et linguales sur imitation	7/18	- 3,9 ds	- 1,1 ds	< 2A6	2A6

Annexe 6- Bilan initial EVALO de C. : profil de synthèse

Version courte EVALO 2-6 Profil et analyse intra et inter domaines

Nom : _____ **Prénom :** _____ **Bilan :** Bilan initial
Date de la passation : 01/10/2012 **Classe :** _____ **Sexe :** M
Date de naissance : 08/2006 **Age réel :** 6 ans et 1 mois **Age cible :** 6 ans



dumas-00846191, version 1 - 18 Jul 2013

Profil de synthèse - Version courte EVALO 2-6

◆ Nom : Date de naissance : 08/2006 Age : 6 ans et 1 mois

Bilan : Bilan initial Sexe : M Date du test : 01/10/2012 Age cible : 6 ans

Groupes	Épreuves	Scores bruts	Niveaux de performance							Difficultés constatées
			-	-	-	-	Moy	+	+	
Utilisation du langage	Pragma 1									Difficultés pragmatiques
Traitement des Mots	Test Phon			*						Trouble d'articulation
	Déno Phono Ph1	6	*							Difficultés d'accès aux représentations phonologiques
	Déno Phono Total	28	*							
	Déno Lex1	20	*							Réduction du stock du lexique actif
	Déno Lexique Total	21	*							Réduction du stock du lexique passif
	Lexique Design. Mot	14	*							Difficultés d'organisation du lexique
	Lex Réseaux									
Traitement des énoncés	Compréh. MorphoSyn	26				*				Difficultés de compréhension
	Programm. morphosynt									Difficultés dans l'encodage syntaxique
Capacités non linguistiques	Bonhomme	8			*					Difficultés de représentation
	Collection Objets	2				*				Difficultés à classer
Facteurs explicatifs	Gnosies AV	12				*				Difficultés gnosiques
	Attention sons levers									Difficultés de mobilisation de l'attention
	Rép Chiff. endroit									Difficultés de mémoire auditive immédiate
	Rép Chiff. envers									Difficulté de mémoire de travail
	Praxies BF	7		*						Difficultés praxiques
Empan de chiffres	Endroit									Limitation de l'empan MCT
	Envers									
Indice d'efficacité Attention sons levers										Inadaptation des stratégies
Sensibilité à l'étayage	Gain Lex									Difficultés phonologiques
	Gain phono		Altérations phonologiques :							
Trouble(s) phonétique(s) :										
Dépistage auditif		négatif <input type="checkbox"/>		positif <input type="checkbox"/>		Examen complémentaire à envisager <input type="checkbox"/>				

dumas-00846191, version 1 - 18 Jul 2013

Annexe 7- Bilan initial EVALO de C. : dessin du bonhomme

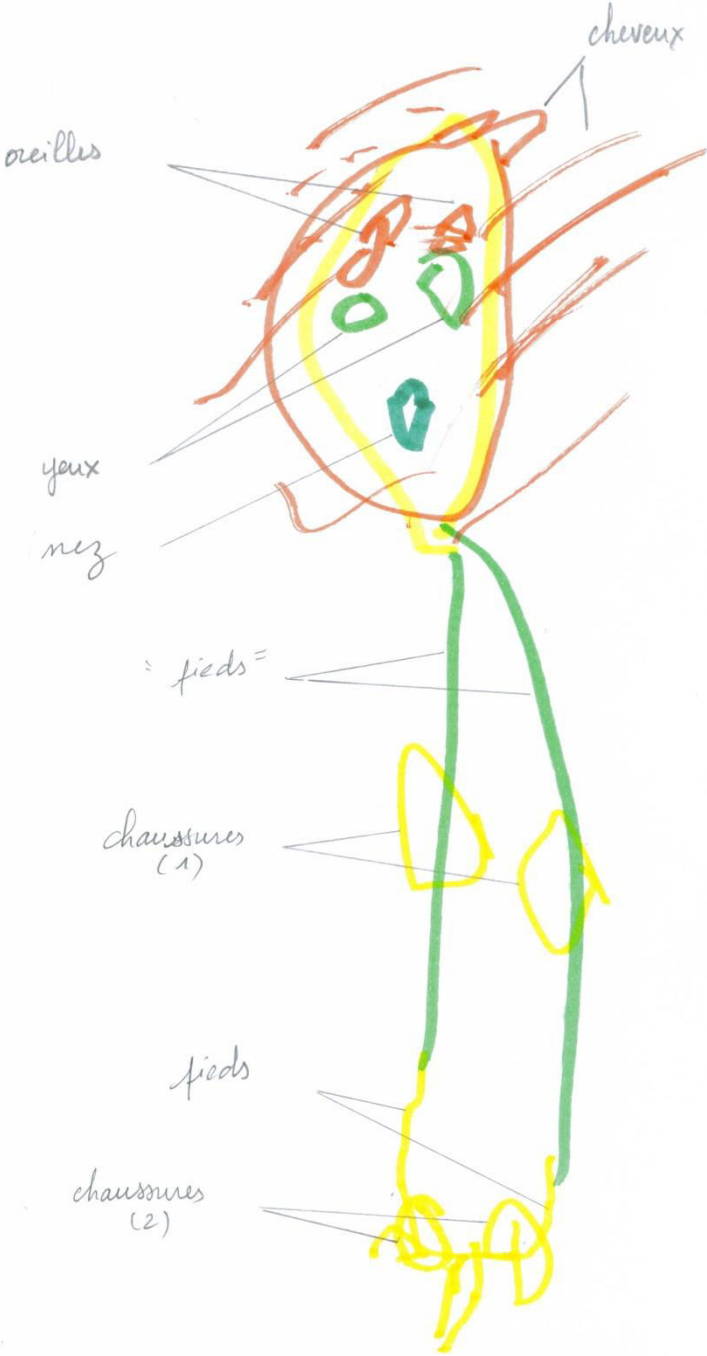


Annexe 8- Synthèse des résultats du bilan d'évolution EVALO de C.

DOMAINE	EPREUVE	SCORE	Comparaison sujets tout venants - 6A	Comparaison sujets en rééducation - 6A	Equivalent âge de développement	
					Sujets tout venants	Sujets en rééduc.
Fonctions visuo-spatiales et graphiques	Dessin du bonhomme	7/24	- 2,62 ds	- 1,2 ds	3A6	4A6
	Encastrement	Assemblage: 3/8 Orientation: 3/8	-2,09 ds - 0,96 ds	-1,54 ds - 0,49 ds	3A	4A
Autres habiletés cognitives	Complètement d'images	Choix: 15/22 Orientation: 22/22	-2,57 ds + 0,83 ds	- 0,6 ds + 0,86 ds	4A	4A6
	Collection d'objets	(Animaux 2/ 2) Couleur 2 / 2 Forme 1 / 1 Taille 1 / 1	+ 1 ds			
	Couleurs	Nommées 6/6 Désignées 6/6				
	Dénombrement	→ 14				
	Recherche d'intrus dans une catégorie	Intrus: 5/5	+ 1 ds			
Phonétique et Phonologie	Test phonétique	Voir compte rendu				
	Dénomination phonologie/lexique	Lex1 = 44 /80 Lex2 = 4 /40 Ph1 = 28 / 80 Ph2 = 24 / 40 Ph2' = 11	- 1,87 ds - 3,41 ds			

Lexique	Désignation à partir d'un mot	20/21	- 0,35 ds			
	Compréhension de termes topologiques	7/9				
Morphosyntaxe	Compréhension morphosyntaxique	33/35	+ 0,7 ds	+ 1,2 ds		
Attention	Reproduction de cellules rythmiques	Coups: 3 /12 Réussites: 1 /12	-2,3 ds -0,43 ds	- 1,13 ds -1,6 ds	4 A	5 A
	Attention sons * bruits * mots	18/18 32/36	moy			
Mémoire	Mémoire de localisation de jetons	5/8	-0,98 ds	-0,15 ds	5A	5A6
	Répétition de chiffres	7/12 empan: 4 chiffres	- 0,79 ds	+ 0,3 ds	4A6	6A
Gnosies	Gnosies auditivo-verbales: * bruits environnement * mot * jugement de parité	6/6 27/27 non cotable				
Praxies	Praxies bucco-faciales et linguales sur imitation	14/18	- 0,49 ds	+ 0,29 ds	5A6	> 6A

Annexe 9- Bilan d'évolution EVALO de C. : dessin du bonhomme



Annexe 10- Bilan final EVALO de C. : profil de synthèse

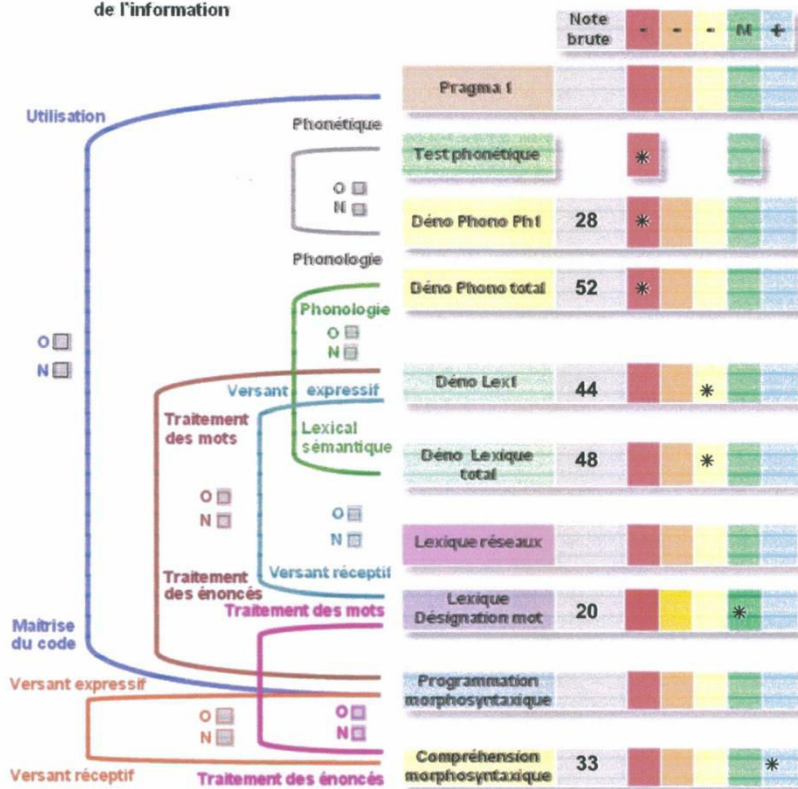
Version courte EVALO 2-6 Profil et analyse intra et inter domaines

Nom : C. Prénom : C. Bilan : Bilan évolution
 Date de la passation : 15/04/2013 Classe : Sexe : M
 Date de naissance : Age réel : 6 ans et 7 mois Age cible : 6 ans

INTRA DOMAINE

EPREUVES

Différences / traitement de l'information



Gain Lexique 22 %
 Sensibilité à l'étayage
 oui non

Gain Phono 91.67 %
 Sensibilité à l'étayage
 oui non

Trouble d'articulation : oui non
 Qualification du trouble :

dumas-00846191, version 1 - 18 Jul 2013

Profil de synthèse - Version courte EVALO 2-6

◆ Nom : C. Date de naissance : Age : 6 ans et 7 mois

Bilan : Bilan évolution Sexe : M Date du test : 15/04/2013 Age cible : 6 ans

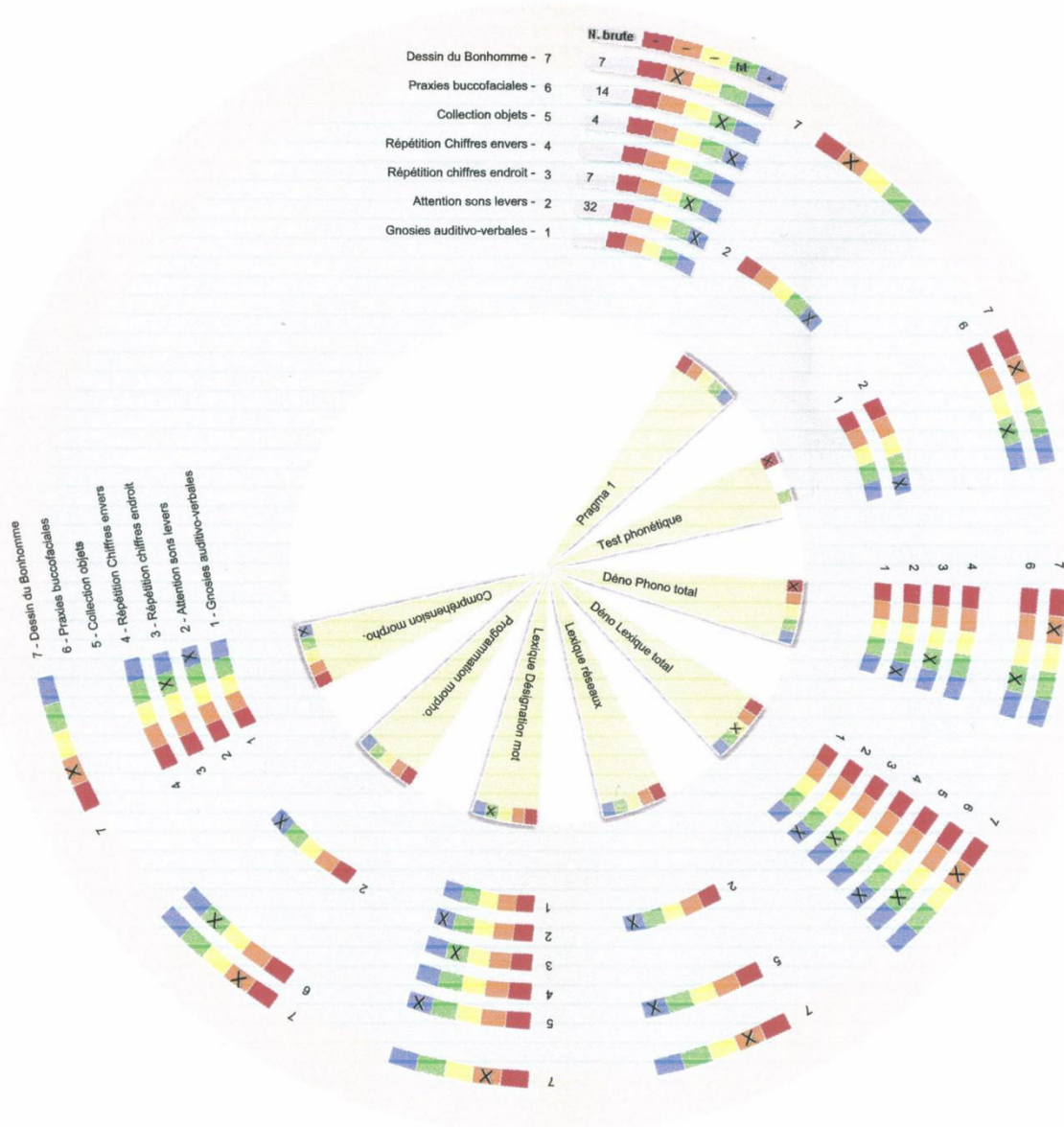
Groupes	Épreuves	Scores bruts	-	-	-	Moy	+	+	Difficultés constatées	
Utilisation du langage	Pragma 1								Difficultés pragmatiques	
Traitement des Mots	Test Phon			*					Trouble d'articulation	
	Déno Phono Ph1	28	*						Difficultés d'accès aux représentations phonologiques	
	Déno Phono Total	52		*						
	Déno Lex1	44			*				Réduction du stock du lexique actif	
	Déno Lexique Total	48			*					
	Lexique Design. Mot	20				*			Réduction du stock du lexique passif	
	Lex Réseaux								Difficultés d'organisation du lexique	
Traitement des énoncés	Compréh. MorphoSyn	33					*		Difficultés de compréhension	
	Programm. morphosynt								Difficultés dans l'encodage syntaxique	
Capacités non linguistiques	Bonhomme	7			*				Difficultés de représentation	
	Collection Objets	4					*		Difficultés à classer	
Facteurs explicatifs	Gnosies AV								Difficultés gnosiques	
	Attention sons levers	32					*		Difficultés de mobilisation de l'attention	
	Rép Chiff. endroit	7					*		Difficultés de mémoire auditive immédiate	
	Rép Chiff. envers								Difficulté de mémoire de travail	
	Praxies BF	14					*		Difficultés praxiques	
Empan de chiffres	Endroit	4		*					Limitation de l'empan MCT	
	Envers									
Indice d'efficacité Attention sons levers			Inadaptation des stratégies							
Sensibilité à l'étayage	Gain Lex	22	Altérations phonologiques : Difficultés phonologiques							
	Gain phono	91.67								
Trouble(s) phonétique(s) :										
Dépistage auditif			négatif	<input type="checkbox"/>	positif	<input type="checkbox"/>	Examen complémentaire à envisager			<input type="checkbox"/>

INTER DOMAINES

COMPARAISONS

Recherche de facteurs explicatifs dans les composantes :

- perceptives (1)
- attentionnelle (2)
- mnésique (3 et 4)
- cognitive (5)
- motrice praxique (6)



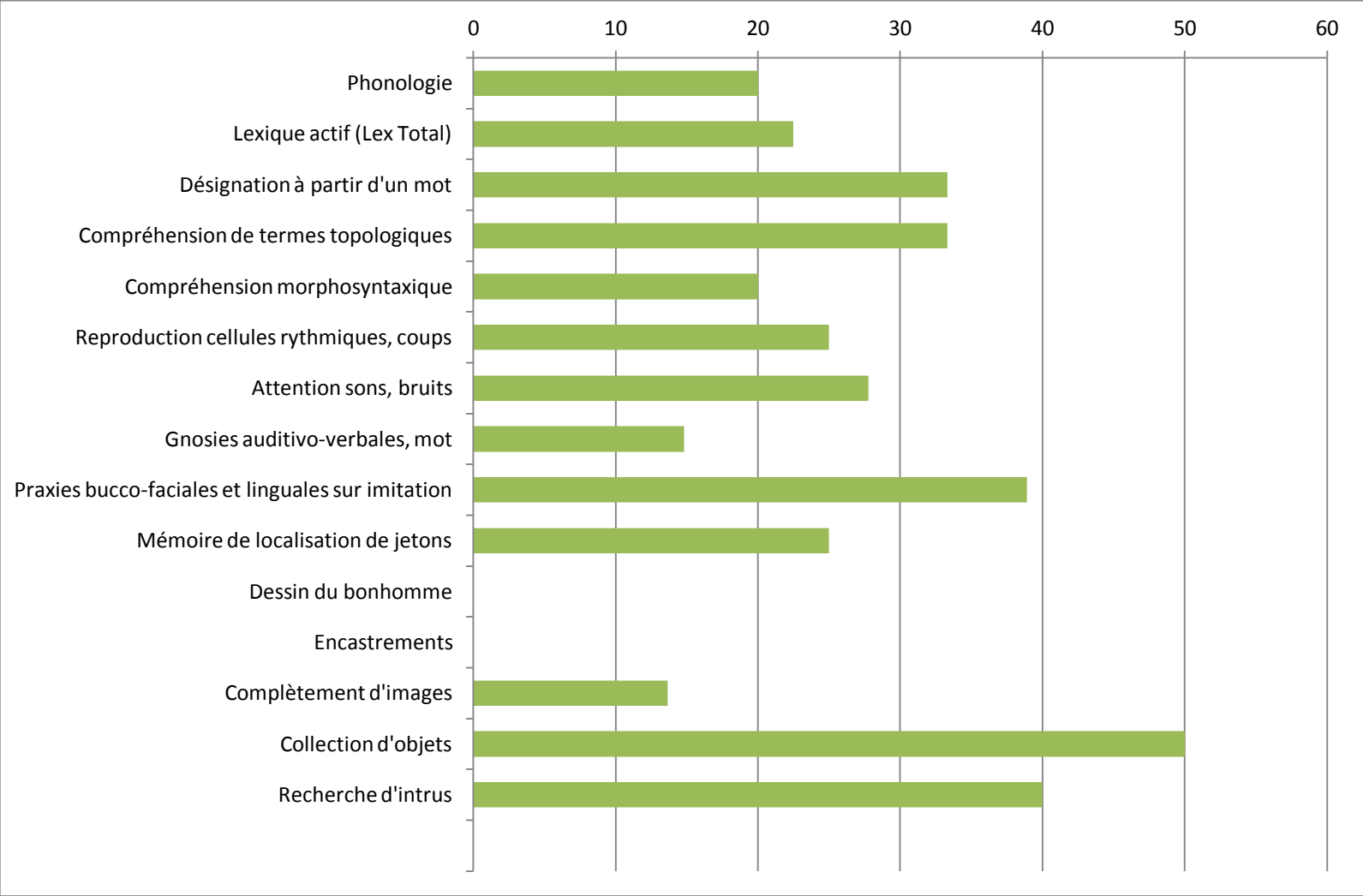
Mise en perspective avec la composante :

- fonction visuo-spatiale et somatognosique (7 - dessin du bonhomme)

Nom : C,
 Prénom : C,
 Age : 6 ans et 7 mois Date du test : 15/04/2013

Version courte EVALO 2-6

Annexe 11- Pourcentage d'évolution des scores dans chaque épreuve



BIBLIOGRAPHIE

1. Alessandri, S. M. (1992). Attention, play, and social-behavior in ADHD preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(3), 289-302.
2. Ariès, P. (1960, 1973). Petite contribution à l'histoire des jeux. In *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (pp 90-140). Paris : Le Seuil.
3. Ariès, P. (1982). Du sérieux au frivole. In *Les jeux à la Renaissance* (pp 7-15). Paris : Vrin.
4. Barkley, R. A. (2003). Issues in the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Brain and Development*, 25, 77-83.
5. Baron Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith U. (1985). Does the autistic child have a « theory of mind ». *Cognition*, 21, 37-46.
6. Baron Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Development Psychology*, 5, 139-148.
7. Bates, E., Benigni, L, Bretherton, L, Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
8. Baudelot, C & Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan.
9. Beeghly, M. & Cicchetti, D. (1987). An organization approach to symbolic development in children with Down syndrome. *New Directions for Child Development*, 36, 5-28.
10. Beeghly, M., Perry, B.W. & Cicchetti, D. (1989). Structural and affective dimensions of play development in young children with Down syndrome. *International Journal of Behavioral Development*, 12(2), 257-277.
11. Beeghly, M., Weiss-Perry, B. & Cicchetti, D. (1990). Beyond sensorimotor functioning : early communicative and play development of children with Down syndrome. In D. Cicchetti, & M. Beeghly (eds). *Children with Down syndrome : A developmental perspective* (pp 329-368). Cambridge : Cambridge University Press.
12. Belotti, E.G. (1973). *Du côté des petites filles*. Paris : Edition des Femmes.
13. Berney, C. (1999). De l'interaction parents/enfants à l'émergence langagière: quelle place pour l'intervention logopédique ? In: ARLD, formation continue: *Regards sur les interventions précoces en logopédie*, 10-11.9.1999, 2-21.
14. Berney, C. (2003). Guidance interactive en logopédie. *Langage et Pratiques*, 32.
15. Berney, C. (2005). Le jeu symbolique chez l'enfant: quels rôles pour l'adulte. *Langage et Pratiques*, 35, 16-31.

16. Bretherton, I. (1984). *Symbolic play. The development of social understanding*. Orlando: Academic Press.
17. Brougère, G. (1997). Jeu et Education. *Perspectives documentaires en éducation*, 40, 79-93.
18. Brougère, G. (2005). *Jouer / Apprendre*. Paris: Economica
19. Brougère, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer / Apprendre en temps de serious game. *Australian Journal of French Studies*, XLIX (2), 117-129.
20. Bruner, J.S. (1983). *Savoir faire savoir dire. Le développement de l'enfant*. Paris : PUF.
21. Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
22. Cartron, A. & Winnykamen, F. (1995). *Les relations sociales chez l'enfant*. Paris: Armand Colin.
23. Casby, M. W. (1991a). Symbolic play I: a developmental framework. *Infant-Toddler intervention*, 1, 219-231.
24. Casby, M. W. (1991b). Symbolic play II: a unified model of symbolic play. *Infant-Toddler intervention*, 1, 233-243.
25. Casby, M. W. (1997). Symbolic play of children with language impairment, a critical review. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 40(3).
26. Chauvier, S. (2007). *Qu'est-ce qu'un jeu*. Paris : Librairie philosophique J. VRIN.
27. Chevrie-Muller, C., Simon, A.M., Le Normand, M.T. & Fournier, S. (1985). *Batterie d'Evaluation Psycholinguistique Partie B (/BEPL-B/- Matériel, manuel, feuilles de notation)*. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA).
28. Chevrie-Muller, C. & Narbona, J. (2007). *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*. Paris : Masson.
29. Cicchetti, D., Beeghly, M. & Weiss-Perry, B. (1994). Symbolic development in children with Down syndrome and in children with autism : an organizational, developmental psychopathology perspective. In A. Slade & D.P. Wolf (eds). *Children at play : clinical and developmental approaches to meaning and representation* (pp 206-237). Oxford : Oxford University Press.
30. Clark, E.V. (2006). La répétition et l'acquisition du langage. *La Linguistique*, 42(2), 67-79.
31. Clark, E.V. (2010). Interaction et acquisition de mots. In E. Veneziano, M. Musiol, A. Bert-Erboul (Eds). *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp 25-43). Paris : L'Harmattan.

32. Clift, S., Stagnitti, K. & Demello, L. (1998). A validation study of the Test Of Pretend Play using correlational and classificational analyses. *Child Language Teaching and Therapy*, 14, 199-209.
33. Coquet, F, Ferrand, P. & Roustit, J. (2009). *EVALO 2-6. Notes théoriques, méthodologiques et statistiques*. Isbergues : Ortho-édition.
34. Crawley, S.B. & Sherrod, K.B. (1984). Parent-infant play during the first year of life. *Infant Behavior and Development*, 7, 65-75.
35. Cunningham, C.C., Glenn, S.M., Wilkinson, P. and Sloper, P. (1985). Mental ability, symbolic play and receptive and expressive language of children with Down syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 255-265.
36. Curti, M.W. (1930). *Child Psychology*. New York : Longmans, Green and Co.
37. Dawson, G., Rogers, S, Munson, J., Smith, M., Winter, J.Grinson, J., Donaldson, A.& Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 25(1), 17-23.
38. De Weck, G., Rosat, M-C. & Von Ins, S. (1995). Effets du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues. *Bulletin de linguistique appliquée*, 61, 35-60.
39. De Weck, G. (1996). Troubles de développement du langage. De la structure au discours. In G. De Weck (Ed). *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (pp 189-246). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
40. De Weck, G. (2000). Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants : comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques. *Langages*, 140(4), 38-67.
41. De Weck, G. (2001). Stratégies d'étayage d'adultes en interaction avec des enfants normaux et dysphasiques. *Communication : 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language* (pp 352-374). Research on Child Language Acquisition.
42. Diamond, A. (2005). Attention-deficit disorder (attention-deficit/hyperactivity disorder without hyperactivity): A neurobiologically and behaviorally distinct disorder from attention-deficit/hyperactivity disorder (with hyperactivity). *Development and psychopathology*, 17, 807-825.
43. Dickinson, D. & Moreton, J. (1991). Predicting specific kindergarten literacy skills from 3-years-olds' preschool experiences. Paper presented at the Society of Research in Child Development, Seattle. In J. Dunn. *The beginnings of social understanding*. Cambridge : Harvard University Press.

44. Dionne, M. & Martini, R. (2011). Floor Time Play with a child with autism: A single-subject study. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 78(3), 196-203.
45. Dolhinow, P.J. & Bishop, N. (1970). The development of motor skills and social relationships among primates through play. *Minnesota Symposium of Child Psychology*.
46. Dolto, F. (1999). *Jeu de poupées*. Paris : Mercure de France.
47. Dubois, G. (2001). *L'enfant et son thérapeute du langage*. Paris: Masson.
48. Duru-Bellat, M. & Henriot-Van Zanten, A. (1992). Le métier d'élève. In : *Sociologie de l'école* (pp 179-196). Paris : Armand Colin.
49. Harris, P.L & Kavanaugh, R.D. (1993). Young children's understanding of pretense. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 231(58), 1-108
50. Fein, G. (1981). Pretend play in childhood: an integrative view. *Child Development*, 52, 1095-1118.
51. Fonagy, P. (1998). Prevention, the appropriate target of infant psychotherapy. *Infant Mental Health Journal*, 19, 124-150.
52. François, F. (1983). *Pratiques de l'oral*. Paris: Nathan.
53. Freitag, P. (1997). *Buying and selling : an analysis of G-games manufactured in the United-States*. In : Actes du colloque International sur le jouet, Angoulême, 1997.
54. Freud, S. (2006). *Le petit Hans : analyse de la phobie d'un garçon de 5 ans (1908)*. Paris : PUF.
55. Freud, S. (2010). *Au-delà du principe de plaisir*. Paris : PUF.
56. Frith, U. (1989). *Autism. Explaining the enigma*. Cambridge, Basil Blackwell.
57. Gandelet, J-P. (2007). Du jeu traumatique au jeu thérapeutique chez l'enfant traumatisé. In : L. Crocq. *Traumatismes psychiques : prise en charge psychologique des victimes* (p 181-192). Paris : Masson.
58. Garon, D. (1985). *La classification des jeux et des jouets : le système ESAR*. Québec : Documentor.
59. Garon, D., Chiasson, R. & Fillion, R. (2002). *Le système ESAR : Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets*. Paris : Editions du Cercle de la Librairie.
60. Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
61. Gaussot, L. & Geay, B. (1998). Les variations sociales du rapport aux jeux et aux jouets chez les enfants de 9 à 11 ans. In : *Jouets et objets ludiques. Les champs de la*

recherche. GREC-Université Paris-Nord, Centre Universitaire de la Charente, pp. 139-157 (Actes du colloque International sur le jouet, Angoulême, 1997).

62. Gaussoit, L. (2002). Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. *Spirale* 4/2002, 24, 39-51.
63. Giffin, H. (1984). The coordination of meaning in the creation of shared make-believe play. In I. Bretherton (Ed.). *Symbolic play: the development of social understanding* (pp 73-100). London: Academic Press.
64. Gil, R. (2010). *Neuropsychologie*. Issy-les-Moulineaux : Masson.
65. Golse, B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant, Compléments sur l'émergence du langage. 4ème édition*. Paris: Masson
66. Groos, K. (1902). *Les jeux des animaux*. Bibliothèque de philosophie contemporaine, Paris : F. Alcan.
67. Higginbotham, D.J. & Baker, B.M. (1981). Social participation and cognitive differences in hearing-impaired and normal hearing preschoolers. *Volta Review*, 83(3), 135-149.
68. Hill, P.M. & Mc Cune-Nicolich, L. (1981). Pretend play and patterns of cognition in Down's syndrome children. *Child Development*, 52, 611-617.
69. Hughes C. & Russell J. (1993). Autistic children's difficulty with mental disengagement from an object : its implications for theories of autism. *Developmental Psychology*, 29(3), 498-510.
70. Huizinga, J. (1938). *Homo ludens*. Paris: Gallimard
71. Hulme, I. & Lunzer, E. (1966). play, language, and reasoning in subnormal children. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 7, 107-123.
72. Ingram, D. (1978). Sensori-motor intelligence and language development, in A.J.Lock (Ed), *Action, gesture and symbol: the emergence of language*. London & New York: Academic Press.
73. Janeau, E. (2011). Les enjeux du jeu pour les parents. In : *Autisme et Jeu : apprendre à jouer avec la personne autiste* (p 11-12). Editions Actes Autismes.
74. Jarrold, C., Boucher, J. & Smith, P.K. (1994). Executive functioning deficit and the pretend play if children with autism. A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1473-1482.
75. Jeffree, D.M. & Mc Conkey, R. (1976). An observational scheme for recording children's imaginative doll play. *Journal of Child Psychology ans Psychiatry*, 17, 189-197.

76. Joly, F. (2003). *Jouer... le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique*. Paris: In Press
77. Joly, F. (2009). De la faillite des liens...au travail de liaison. Approche psychopathologique et thérapeutique du jeune enfant hyperactif. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 57, 468-481.
78. Klahr, M. (2008). Mélanie Klein. In : Golse, B. *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant, Compléments sur l'émergence du langage*. 4ème édition (p 61-74). Paris: Masson
79. Klein, M. (1972). *La psychanalyse des enfants*. Vendôme : PUF.
80. Koffka, K. (1946). *The growth of the mind*. London : Kegan Paul.
81. Lamb, M.E., Pleck, J.H., Charnov, E.L. & Levine, J.A. (1985). Paternal behavior in humans. *American zoologist*, 25, 883-894.
82. Le Normand, M.T. (1986). A developmental exploration of language used to accompany symbolic play in young, normal children (2-14 years old). *Child: care, health and development*, 12, 121-134.
83. Le Normand, M.T. (1991). La démarche de l'évaluation psycholinguistique chez l'enfant de moins de trois ans. *Glossa (Les Cahiers de l'UNADRIO-Paris)*, 26, 14-21.
84. Le Normand, M.T. (2007). Evaluation de la production spontanée du langage oral et de l'activité sémantique du récit chez l'enfant d'âge préscolaire. *Rééducation Orthophonique*, 231, 53-71.
85. Lenormand, M. (2012). Le jeu comme trompe-l'oeil et la dénégation. *L'évolution psychiatrique*, 77(4).
86. Levin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. London : Mc Graw-Hill.
87. Lewis, V. & Boucher, J. (1997). *The Test of Pretend Play*. London : Harcourt Brace.
88. Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L. & Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 117-127
89. Liberman, M. (2008). La notion de jeu. In B. Golse. *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant, Compléments sur l'émergence du langage*. 4ème édition (p 222-227). Paris: Masson
90. Lombardino, L., Stein, J., Kricos, P. & Wolf, M. (1986). Play diversity and structural relationships in the play and language of language-impaired and language-normal preschoolers: preliminary data. *Journal of Communication Disorders*, 19, 475-489.

91. Kim, Y.T., Lombardino, L.J., Rothman, H. & Vinson, B. (1989). Effects of symbolic play intervention with children who have mental retardation. *Mental retardation*, 27(3), 159-65.
92. Lowe, M. & Costello, A. (1976). *Symbolic Play Test*. Windsor, England: NFER-Nelson.
93. Lunzer, E. (1959). Intellectuel development in the play of young children. *Educational Review*, 11, 205-217.
94. Lytinen, P., Poikkeus, A.M. & Laakso, M.L. (1997). Language and symbolic play in toddlers. *International Journal of Behavioral development*, 21, 289-302.
95. Mahler, M., Pine, F. & Bergman, E. (1975). *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books.
96. Marcelli, D. (2009). *Enfance et Psychopathologie*. Paris: Masson.
97. Marinova, K. (2009). L'acquisition du langage dans le jeu de rôles au préscolaire. *Québec français*, 155, 62-63.
98. Martinot, C. (2003). Pour une linguistique de l'acquisition. La reformulation : du concept descriptif au concept explicatif. *Langage et société*, 104, 147-151.
99. Mc Cune Nicolich, L. (1981a). The cognitive basis of relational words in the single word period. *Journal of Child Language*, 8, 14-34.
100. Mc Cune Nicolich, L. (1981b). Toward symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785-797.
101. Mc Cune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology*, 31, 198-206.
102. Mc Donald, K. & Parke, R.D. (1986). Parent-child physical play : the effects of sexe and age of children and parents. *Sex Roles*, 15, 367-378.
103. Mc Tear, M.F & Conti Ramsden, G. (1996). Facteurs pragmatiques et apprentissages du langage. In G. De Weck (dir). *Troubles du développement du langage*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.
104. Mead, G.H. (1934). *Mind, self and Society*. Chicago : University of Chicago Press ; trad (1963). L'esprit, le soi et la société. Paris : PUF.
105. Melnick, S. & Hinshaw, S. (1996). What they want and what they get: the social goals of boys with ADHD and comparison boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(2), 169-185.
106. Michelon, Y. (2011). Le jeu chez les enfants avec autisme. In : *Autisme et Jeu : apprendre à jouer avec la personne autiste* (p 37-46). Editions Actes Autismes

107. Millar, S. (1979). *La psychologie du jeu chez les enfants et les animaux*. Paris : Payot et Rivages.
108. Misès, R., Perron, R., & Salbreux, R. (1990). Approche psychopathologique des déficiences intellectuelles de l'enfant. *EMC-Pédiatrie-Maladies infectieuses, 4-101-J-10*.
109. Monfort, M. & Juarez Sanchez, A. (1996). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*. Isbergues: L'ortho edition.
110. Monfort, M. & Juarez Sanchez, A. (2007). *L'intervention auprès des enfants présentant une dysphasie développementale*. Isbergues: L'ortho edition
111. Morris, D. (1967). *Primate ethology*. London : Weidenfeld and Nickelson.
112. Motti, F., Cicchetti, D. & Soufre, L.A. (1983). From infant affect expression to symbolic play : the coherence of development in Down syndrome children. *Child development, 54*, 1168-1175.
113. Musatti, T., Veneziano, E. & Mayer, S. (1998). Contributions of language to early pretend play. *Cahiers de Psychologie Cognitive / Current Psychology of Cognition, 17(2)*, 155-181.
114. Nicolich, L. (1977). Beyond sensorimotor intelligence: assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merrill-Palmer Quaterly, 23*, 89-99.
115. Noyau, C. (1984). Communiquer quand on ignore la langue de l'autre. In C. Noyau, R. Porquier (Eds). *Communiquer dans la langue de l'autre* (pp 8-36). Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
116. O'Toole, C. & Chiat, S. (2006). Symbolic functioning and language development in children with Down Syndrom. *International journal of language and communication disorder, 41(2)*, 155-171.
117. Panksepp, J. (2007). Can PLAY diminish ADHD and facilitate the construction of the social brain ?. *J Can Acad Child Adolesc Psychiatry, 16(2)*, 57-66
118. Panksepp, J. & Sivity, S. M. (2011). In search of the neurobiological substrates for social playfulness in mammalian brains. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 35*, 1821-1830.
119. Paquette, D. (2004). La relation père-enfant et l'ouverture au monde. *Enfance, 56 (2)*, 205-225.

120. Parent, S., & Moss, E. (1995). L'influence de l'attachement mère-enfant et des habiletés verbales de l'enfant d'âge pré-scolaire sur l'étayage maternel dans une tâche de planification simple. *Enfance*, 3, 317-335.
121. Parisse, C. & Le Normand, M.T. (2006). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, 97.
122. Parmentier, S. (2009). *Comprendre Mélanie Klein*. Paris : Armand Colin.
123. Perrin, J. (2011). Le jeu chez les enfants avec autisme. In : *Autisme et Jeu : apprendre à jouer avec la personne autiste* (p 21-36). Editions Actes Autismes.
124. Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé
125. Rakoczy, H., Tomasello, M. & Striano, T. (2004). Young children know that trying is not pretending- a test of the « behaving-as-if » construal of children's early concept of « pretense ». *Developmental Psychology*, 40(3), 388-399.
126. Rakoczy, H., Tomasello, M. & Striano, T. (2005). On tools and toys: how children learn to act on and pretend with « virgin » objects. *Developmental Psychology*, 8(1), 55-73.
127. Reis, F. (1994). Le jeu, ou comment passer de la subordination à l'entendement. In D. Becker et al. *Echec scolaire ou école en échec ?* (pp 61-87). Paris : L'Harmattan.
128. Rodi, M. (2007). Le jeu en situation de thérapie logopédique : comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels ? . *Tranel*, 46, 33-50.
129. Rodi, M. (2009). *Acquisition des capacités langagières et jeu symbolique : mises en relation dans le cadre des thérapies logopédiques*. <http://www.srapl.ch/02-activites/2009-04-25-AcquLOetJS.pdf>
130. Rodi, M. (2011). Interactions logopédiste-enfant : comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels dans une situation de jeu symbolique ? . *Glossa*, 110, 49-68.
131. Rodriguez, M. (1999). La médiation : un processus thérapeutique. *L'information psychiatrique*, 75(8), 822-825.
132. Romano, H., Baubet, T., Moro, M.R. & Sturm, G. (2008). Le jeu chez l'enfant victime d'évènements traumatiques. *Annales Médico-Psychologiques*, 166, 702-710.
133. Rondal, J. & Edwards, S. (1998). *Language un Mental Retardation*. London : Whurr.
134. Roussillon, R. (1993). Entretien avec R. Roussillon. *Thérapie psychomotrice et recherche*, 98.
135. Roussillon, R. (2003). *Le jeu et la fonction symbolisante*. In F. Joly. *Jouer... le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique* (p 21-32). Paris: In Press

136. Schmid-Kitsikis, E., Nontron-Gobalet, C., Perret-Catipovic, M., Rusconi-Serpa, S & Vionnet, S. (1987). Explorer, symboliser, conceptualiser. *Cahier Fondation Archives J. Piaget*, 8, 189-219.
137. Shimade, S. (1990). Relationship between pretend play and expressive language in Down syndrome young children. *RIEEC Report*, 26, 55-63.
138. Slade, A. (1986). Symbolic play and separation individuation: a naturalistic study. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 50, 541-563.
139. Slade, A. (1987a). A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period. *Child Development*, 58, 367-375.
140. Slade, A. (1987b). Quality of attachment and early symbolic play. *Developmental Psychology*, 23, 78-85.
141. Souriau, P. (1889). *L'esthétique du mouvement*. Paris : F. Alcan.
142. Terrell, B. & Schwartz, R. (1988). Object transformations in the play of language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 459-466.
143. Tomasello, M., Striano, T. & Rochat, P. (1999). Do young children use objects as symbols ? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 563-584.
144. Udwin, O. & Yule, W. (1983). Imaginative play in language disordered children. *British Journal of Disorders of Communication*, 18(3), 197-205.
145. Veneziano, E. (1981). Early language and non verbal representation: a reassessment. *Journal of Child Language*, 8, 541-563.
146. Veneziano, E. (1987). Les débuts de la communication langagière. In J. Gérard-Naef (éd). *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer* (pp 59-94). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
147. Veneziano, E. (1990). « Functional relationships between social pretend play and language use in young children ».Poster presented at the *Fourth European Conference on Developmental Psychology*. Stirling, Scotland.
148. Veneziano, E. (2001). Langage et pensée. *Intellectica*, 33, 143-155.
149. Veneziano, E. (2002). Relations entre jeu de fiction et langage avant trois ans: de l'émergence de la fonction sémiotique à celle de la « théorie de l'esprit » en action. *Enfance*, 54, 241-257.
150. Veneziano, E. (2005). Langage dans le jeu de faire semblant: une manière d'évaluer la théorie implicite de l'esprit chez l'enfant. *Langage & Pratiques*, 35, 5-15.

151. Vieillevoye, S. (2007). *Stratégies autorégulatrices d'enfants à déficience intellectuelle et tout-venant en contexte de jeu symbolique*. Thèse en Sciences Psychologiques, Université Catholique de Louvain.
152. Vygotski, L. (1934). *Pensée & Langage*. Paris: La dispute.
153. Westen, D. (2000). *Psychologie : pensée, cerveau et culture*. Bruxelles : De Boeck.
154. Winnicott, D.W. . (1975). *Jeu et Réalité*. Paris: Gallimard
155. Winnicott, D.W. . (1971). *La consultation thérapeutique et l'enfant*. Paris: Gallimard.
156. Wong, W. & Simard, D. (2001). La saisie, cette grande oubliée ! *Aile*, 14, 59-86.

RESUME

Dans le cadre de la déficience dysharmonique, le retard intellectuel de l'enfant est souvent associé à des troubles affectifs et des troubles instrumentaux, notamment des difficultés langagières.

Le jeu est décrit dans la littérature comme un médiateur intéressant dans les domaines cognitif, langagier, psychomoteur et psychoaffectif.

Nous avons voulu dans cette étude proposer à un enfant de 6 ans, dont le diagnostic s'oriente vers celui d'une déficience dysharmonique, une prise en charge entièrement axée sur le jeu, afin d'intervenir notamment sur l'important retard de parole et de langage associé.

Un bilan initial et un bilan d'évolution au bout de 6 mois de prise en charge ont été proposés. L'analyse des résultats montre une évolution favorable dans la réalisation des praxies bucco-linguo-faciales, dans les traitements phonologique, lexical et syntaxique, ainsi que dans les capacités cognitives, attentionnelles et mnésiques. Le phonétisme et le traitement visuo-spatial et graphique ont par contre peu progressé.

Sans pouvoir conclure sur l'intérêt d'une telle rééducation dans le cadre général des déficiences dysharmoniques, nous pouvons cependant souligner à travers cette étude l'intérêt du jeu comme médiateur thérapeutique dans la prise en charge de ces enfants, confrontés à des difficultés à la fois instrumentales et psychoaffectives.

MOTS CLES

JEU – DEFICIENCE - REEDUCATION - LANGAGE ORAL – JEU SYMBOLIQUE

ABSTRACT

In disharmonic mental retardation, child intellectual disability is often associated with affective and instrumental disorders, especially language impairment.

Play is described in literature as an interesting media in cognitive, linguistic, psychomotor and affective fields.

In this study we proposed a rehabilitation program focused on play to a 6 years-old-child, recently diagnosed as disharmonic mental retardation, in order to act in particular on the severe speech and language delay associated.

An assessment was conducted at the beginning and after 6 months of rehabilitation. Results show an improvement in oro-facial praxis, in phonological, lexical and syntactic processing, as well as in cognition, attention and memory. However phonetic, visuospatial and graphic processing made few progress.

Without generally concluding about the benefit of such a rehabilitation in cases of disharmonic mental retardation, we can underline through this study the interest of play as therapeutic media with these children, facing both instrumental and affective difficulties.

KEY WORDS

PLAY – MENTAL RETARDATION – REHABILITATION – LANGUAGE – SYMBOLIC PLAY