



Université Louis PASTEUR

Faculté de médecine

## **École d'orthophonie de STRASBOURG**

Directrice : **Mme C. CORALLINI**, orthophoniste

Rapporteur : **Mme A. HOUZELLE**, orthophoniste

Président : **M. J. HIEBEL**, pédiatre

**Conduites ludiques et premiers raisonnements chez trois  
enfants multihandicapés :  
Observation et analyse au sein d'un atelier thérapeutique**

Mémoire présenté pour l'obtention du  
**CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE**

Par

**Alice GUTIERREZ**

**Juin 2013**

# REMERCIEMENTS

Je remercie avant tout Mme CORALLINI pour avoir accepté la direction de ce mémoire. Merci pour le temps que vous m'avez consacré, pour vos encouragements répétés et vos commentaires enrichissants.

Je remercie également Mme HOUZELLE, rapporteur de ce mémoire, pour l'attention portée à mon travail. Merci pour votre relecture attentive et vos remarques pertinentes.

Merci au Docteur HIEBEL pour s'être intéressé à ce mémoire et pour en avoir accepté la présidence.

Ma considération va également aux trois orthophonistes de l'IEM les Grillons : Carole VINEY, Ophélie NARTZ et Gaëlle LACRAZ, qui m'ont grandement épaulée dans mon étude. Vos encouragements, votre disponibilité et votre écoute m'ont été d'un soutien inestimable. Merci également au reste de l'équipe paramédicale pour son accueil chaleureux au sein de l'établissement.

J'exprime également ma reconnaissance à toutes les orthophonistes qui m'ont accueillie en stages durant ces quatre années d'études. Grâce à leur patience, leurs explications, leurs commentaires et leurs conseils, c'est avec sérénité que je me prépare à affronter la vie professionnelle.

# Sommaire

INTRODUCTION.....	8
-------------------	---

<b>Première partie : APPORTS THÉORIQUES</b>
---

## Chapitre 1 : L'enfant et les objets

I. Le développement de la pensée selon la théorie piagétienne.....	9
A. Le stade sensori-moteur : de l'égocentrisme à l'objectivité.....	9
1. Stades 1 et 2.....	10
2. Stade 3.....	11
3. Stade 4.....	11
4. Stade 5.....	12
5. Stade 6.....	13
6. Passage vers la pensée représentative.....	14
B. L'accès à la fonction symbolique.....	14
1. Les représentations symboliques.....	14
2. Comment l'enfant accède-t-il à la fonction symbolique ?.....	15
II. Les conduites ludiques de l'enfant.....	16
A. Qu'est-ce que le jeu ?.....	16
1. Définitions.....	16
2. Les différents types de jeu.....	17
a. Les jeux d'exercice.....	17
b. Les jeux symboliques.....	17
c. Les jeux de règles.....	18
B. Les jeux d'exercice, un support de construction de la pensée.....	19
1. Avant 9 mois.....	19
2. De 9 à 12 mois.....	19
3. De 12 et 18 mois .....	20
4. A partir de 18 mois.....	21
5. Les décalages.....	21
III. Influences réciproques entre jeu, pensée et langage.....	22
A. L'hypothèse cognitive.....	22
B. Jeu sensori-moteur et émergence du langage.....	23
C. Jeu symbolique et construction du langage .....	24

## **Chapitre 2 : l'enfant et autrui**

I. L'entrée dans l'intersubjectivité.....	25
A. Vers l'individuation : se détacher de la mère pour devenir un acteur à part entière.....	25
1. L'absence de la mère.....	26
2. L'individuation par la construction du schéma corporel.....	26
B. Stabilité des interactions et continuité narcissique.....	27
1. Les macro-rythmes : répétitions structurantes.....	27
2. Les micro-rythmes : variations stimulantes.....	28
II. L'ajustement de l'entourage comme support au développement de la pensée et de la communication chez l'enfant.....	29
A. Une manière de partager avec l'enfant : l'accordage affectif.....	29
B. Une manière de parler à l'enfant : le motherise.....	30
C. Une manière de jouer avec l'enfant : les formats d'interactions.....	31
D. Une manière de comprendre l'enfant : l'interprétation des énoncés.....	32
III. La médiation d'autrui dans la découverte de l'objet.....	32
A. Dans la relation mère-enfant.....	32
B. Dans la relation avec ses pairs.....	33
1. Activités à dominante cognitive.....	33
2. Activités à dominante affective.....	34

## **Chapitre 3 : Influence du handicap sur le développement de l'enfant et prise en charge orthophonique**

I. Influence du handicap.....	35
A. 100 % d'inné, 100% d'acquis.....	35
B. Les difficultés inhérentes à l'enfant.....	36
C. Les difficultés inhérentes à l'entourage.....	37
1. L'annonce du handicap.....	37
2. La perturbation des interactions précoces.....	37
D. S'ouvrir à la différence.....	38
II. La prise en charge orthophonique du multihandicap.....	39
A. L'accompagnement parental.....	39
B. La prise en charge de l'enfant selon une approche originale : l'ajustement protologique .....	40
1. Les principes essentiels.....	41
2. La démarche.....	42

a. L'organisation de la séance.....	42
b. L'observation des activités ludiques .....	42
c. L'analyse des conduites langagières.....	43
d. Créer un champ d'ajustement cognitif.....	43
e. Apporter un langage choisi.....	44

<b>Deuxième partie : DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL</b>
--

### **Chapitre 1 : Problématique et hypothèses**

I. Problématique.....	46
II. Hypothèses.....	47

### **Chapitre 2 : Méthodologie**

I. Présentation générale du cadre des séances.....	47
A. Le lieu.....	48
B. Le temps.....	48
C. Le matériel utilisé.....	49
D. Description d'une séance type.....	49
II. Population.....	50
A. Les enfants participant à l'atelier thérapeutique.....	50
1. Présentation des enfants.....	50
2. Critères d'inclusion et d'exclusion.....	53
B. Les thérapeutes participant à l'atelier.....	53
III. Matériel utilisé pour recueillir les données.....	54
A. Bilans.....	54
B. Enquêtes et échanges interprofessionnels.....	54
C. Vidéos.....	54
IV. Critères de succès.....	55

### **Chapitre 3 : Analyse des résultats**

I. L'enfant A.....	56
A. Analyse de ses actions.....	56
1. Ce qu'il fait.....	56
2. Ce qu'il dit.....	58

3.	Ce qu'il comprend.....	60
a.	Son rapport à l'autre .....	60
b.	Sa perception de l'espace.....	60
c.	Sa perception du temps.....	60
d.	Sa compréhension de la causalité.....	61
B.	Les ajustements proposés.....	61
1.	La communication et la reconnaissance d'autrui.....	61
2.	La cognition : activités redondantes et variations apportées.....	62
3.	La motricité et les praxies.....	63
C.	Son évolution au cours du temps.....	64
II.	L'enfant Y.....	65
A.	Analyse de ses actions.....	65
1.	Ce qu'il fait.....	65
2.	Ce qu'il dit.....	67
3.	Ce qu'il comprend.....	69
a.	Son rapport à l'autre.....	69
b.	La situation de choix.....	69
c.	Sa perception de l'espace extérieur.....	70
d.	Sa perception du temps.....	70
B.	Ajustements proposés.....	71
1.	La motricité et les praxies.....	71
2.	Attention, concentration et orientation du regard.....	71
3.	Reconnaissance de ses activités et de ses intérêts.....	72
4.	La cognition : introduction de variations dans ses activités.....	73
5.	Le langage.....	74
C.	Evolution dans le temps.....	75
III.	L'enfant LA.....	75
A.	Analyse de ses actions.....	76
1.	Ce qu'elle fait.....	76
2.	Ce qu'elle dit.....	79
3.	Ce qu'elle comprend.....	81
a.	Son rapport aux autres.....	81
b.	Sa perception de l'espace.....	81
c.	Sa construction temporelle.....	82

d. Les liens de causalité.....	82
B. Les ajustements proposés.....	82
1. La motricité et les praxies.....	82
2. Reconnaissance de ses activités et de ses intérêts.....	83
3. La cognition : introduction de variations dans ses activités.....	83
4. Le langage.....	84
C. Son évolution dans le temps.....	84
IV. Les thérapeutes : notre évolution.....	85
1. Proposer des ajustements plus pertinents .....	85
2. Parler moins mais à bon escient.....	87
3. Mieux se positionner dans l'espace.....	87

#### **Chapitre 4 : Discussion**

I. Mise en lien des résultats avec la problématique groupale.....	89
A. Les atouts du travail de groupe.....	89
B. Les difficultés induites par le travail en groupe.....	90
II. Difficultés rencontrées dans l'analyse des comportements des enfants.....	91
III. Apport à la pratique clinique.....	92

<b>CONCLUSION.....</b>	<b>95</b>
------------------------	-----------

<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>96</b>
---------------------------	-----------

<b>ANNEXES.....</b>	<b>98</b>
---------------------	-----------

# INTRODUCTION

Depuis longtemps, le jeu de l'enfant suscite l'intérêt des psychologues et psychanalystes. De nombreuses études, parmi lesquelles celles de J. PIAGET, ont mis en exergue la place prépondérante du jeu dans le développement cognitif et psychique de l'enfant. Plus tard, ces études ont trouvé un écho dans le domaine de l'orthophonie. Des approches thérapeutiques sont nées, centrées sur l'observation et l'enrichissement des conduites ludiques du sujet. Grâce à celles-ci, le thérapeute aide l'enfant à raisonner, à élaborer sa pensée et donc à développer son langage.

L'exploration des liens qui s'articulent entre jeu, pensée et langage sont à l'origine de ce mémoire. J'ai souhaité m'intéresser plus particulièrement aux enfants multihandicapés. Parce qu'ils cumulent plusieurs déficiences (sensorielles, motrices, cognitives...), ils se développent de façon singulière et possèdent une manière unique d'être au monde. L'analyse de leurs conduites ludiques nous permet alors de mieux comprendre leur univers afin de mieux axer notre rééducation. J'ai donc observé 3 enfants multihandicapés pendant 5 mois, au sein d'un atelier de « manipulations d'objets ». A partir de l'analyse de leurs jeux, tout en tenant compte de leurs déficiences plurielles, nous avons cherché à proposer des ajustements au plus proche de leurs intérêts et de leurs compétences. Ainsi, nous les avons accompagnés dans le processus d'élaboration de leur pensée et de leur premiers raisonnements afin qu'ils puissent se construire un langage porteur de sens.

Dans un premier temps, nous rappellerons les éléments théoriques qui ont soutenu mon étude. Nous reprendrons d'abord les grandes étapes du développement du jeune enfant, de la naissance à 24 mois environ. Nous étudierons notamment l'évolution de sa pensée et de sa conception du monde, par rapport aux objets et aux personnes, ainsi que sa manière de nous les communiquer par ses comportements ludiques et (pré-)langagiers. Nous souhaitons ainsi décrire les éléments indispensables au développement harmonieux de l'enfant pour mieux appréhender ensuite comment le handicap, qu'il soit sensoriel, moteur ou mental, vient bouleverser ce processus. Cette analyse nous permettra enfin de déterminer la place et le rôle de l'orthophoniste auprès de tels enfants et d'objectiver l'intérêt d'une approche centrée sur les manipulations ludiques du sujet.

Puis, nous aborderons la partie pratique de cette étude. Après en avoir présenté la méthodologie, nous analyserons les résultats obtenus auprès des enfants. Enfin, nous discuterons de leur pertinence ainsi que des limites de notre recherche.



# Première partie

## APPORTS THÉORIQUES

Par soucis de clarté, nous avons souhaité traiter du développement de l'enfant selon deux axes : d'une part du point de vue de ses relations avec les objets et le monde environnant ; d'autre part du point de vue de ses relations à autrui dans les interactions précoces mère-enfant notamment (par mère, nous entendons la personne exerçant des interactions très privilégiées avec l'enfant). Néanmoins, ces deux aspects du développement se révèlent parfaitement interdépendants l'un de l'autre et ne peuvent exister isolément. C'est justement dans la triade « action-objet-autrui » que l'enfant va pouvoir élaborer sa pensée. Dans un troisième temps, nous aborderons la question du handicap et du rôle de l'orthophoniste.

## Chapitre 1 : L'enfant et les objets

À sa naissance, l'enfant ne se situe pas encore dans un monde organisé tel que le conçoit la pensée adulte. Il ne se perçoit pas encore comme un individu, inscrit dans un environnement empli de personnes et d'objets, différents de lui-même, avec lesquels il peut interagir.

En nous basant essentiellement sur la théorie de J. PIAGET, nous allons tenter de comprendre comment l'enfant construit progressivement sa perception du monde environnant et quels indices ses activités ludiques peuvent nous fournir quant au fonctionnement de sa pensée.

### I. Le développement de la pensée selon la théorie piagétienne

#### ***A. Le stade sensori-moteur : de l'égoïsme à l'objectivité***

Il nous est impossible de connaître précisément le fonctionnement mental du nourrisson. Néanmoins, J. PIAGET a élaboré une théorie qui place l'activité de l'enfant au cœur du développement cognitif. Il propose une description, détaillée et structurée en stades, du développement de l'enfant et nous permet d'appréhender la maturation du fonctionnement mental du sujet.

Nous avons pris le parti de reprendre la description du développement sensori-moteur stade par stade, en traitant conjointement de la construction de l'objet, de la causalité, de l'espace et du temps, car ces quatre concepts s'avèrent fortement interdépendants. Ils se construisent de manière solidaire, chacun étant le support et le terrain d'expression de l'autre.

Nous espérons ainsi obtenir des photographies des compétences psychiques de l'enfant à différentes étapes de son développement ; celles-ci nous permettront de mieux appréhender la progression globale de la pensée et les mécanismes sous-jacents.

Par ailleurs, rappelons que selon J. PIAGET, les stades que nous allons décrire ne se succèdent pas selon un axe linéaire : les nouvelles acquisitions ne remplacent pas les anciennes mais viennent plutôt les compléter, les étayer. Ainsi, des conduites caractéristiques du troisième stade peuvent tout à fait apparaître au cinquième stade, alors même que l'enfant dispose de conduites plus évoluées dans son répertoire.

## 1. Stades 1 et 2

Les deux premiers stades du développement sensori-moteur recouvrent à peu près les quatre premiers mois de vie. À cette période, l'enfant ne conçoit rien qui ne soit détaché de lui, sans pour autant qu'il n'y ait de "moi" construit. Le sujet se vit comme indifférencié de son environnement. Il perçoit l'univers comme étant entièrement dépendant de lui-même, d'où l'expression d'« **égocentrisme primitif** »<sup>1</sup>. J-M. DOLLE définit cette expression piagétienne comme « *à la fois absence de conscience de soi et absence d'objectivité* »<sup>2</sup>.

Selon J. PIAGET, l'enfant perçoit alors l'univers comme une succession de « *tableaux sensoriels* »<sup>3</sup> plus ou moins agréables, c'est-à-dire « *une simple collection d'événements surgissant en prolongement de l'activité propre.* »<sup>4</sup>. Il agit essentiellement par réflexes.

Ainsi l'enfant perçoit les changements mais ne construit encore aucun lien dans l'espace ou dans le temps. Toutes ses perceptions sensorielles (visuelles, auditives, gustatives, kinesthésiques, tactiles...) sont traitées isolément, sans mise en relation.

Enfin, sa perception du temps se limite à des impressions de durées. Il n'existe pour lui ni avant, ni après ; l'univers reste ancré dans l'instant présent.

---

1 J. Piaget, *La Construction Du Réel Chez L'enfant* (Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1967).

2 Dolle J-M, *Pour Comprendre Jean Piaget* (Toulouse: Privat, 1991).

3 Piaget, *La Construction Du Réel Chez L'enfant*.

4 Piaget, *La Construction Du Réel Chez L'enfant*.

Il s'agit donc d'un état initial de « **confusion totale** »<sup>5</sup> : il ne peut distinguer son corps du milieu extérieur. Mais grâce à son contact avec l'environnement, l'enfant va pouvoir l'organiser et le rendre cohérent.

## 2. Stade 3

J. PIAGET considère le troisième stade comme intermédiaire. Il débute avec les premières préhensions de choses vues (vers 3-4 mois) et s'achève avec la recherche active des objets disparus (vers 9-10 mois).

De nouveaux comportements apparaissent chez l'enfant qui témoignent d'un début d'**extériorisation de l'objet**. Par exemple, l'enfant apprend à suivre de la main les objets qui lui échappent, il revient spontanément à une activité qu'il avait interrompu et il reconnaît un objet s'il n'en perçoit qu'une partie.

Parce que certains « tableaux » ou objets appréciés disparaissent, l'enfant doit fournir des efforts pour les faire revenir. Il cherche alors à prolonger certains « tableaux ». Par l'action, il crée ainsi une **permanence subjective**. Autrement dit, c'est l'activité du sujet qui apporte une substance propre aux choses : l'enfant conçoit l'objet lorsqu'il agit dessus.

Parallèlement, l'enfant découvre grâce à ses activités les distances et les profondeurs. Il commence à percevoir les mouvements des choses par rapport à lui-même, mais ne les situe pas dans un espace immobile. Il situe les objets en regard de ses actions, ce qui dénote un « égoïsme » encore très prégnant.

Parce qu'il dispose d'un répertoire d'actions plus varié et plus complexe, l'enfant tend à dissocier cause et effet dans ses actions. Mais là-encore, il se perçoit comme seule origine des résultats, sans pour autant avoir conscience de lui-même. Autrement dit, il considère tous les événements comme résultant de ses actions, mais paradoxalement, il n'a pas encore construit un « moi » distinct du monde extérieur. Enfin, il commence à percevoir les successions dans ses actions, à la condition qu'il les ait engendrées lui-même.

## 3. Stade 4

De 8-9 mois à 11-12 mois l'enfant se situe dans le quatrième stade sensori-moteur, âge où émergent les **premières expériences pour comprendre** : l'objectivité se construit et l'enfant peut alors devenir véritable acteur sur des choses qui lui sont extérieures.

---

5 Dolle J-M.

Le sujet commence à rechercher activement un objet disparu mais sa conception de l'espace ne lui permet pas encore de tenir compte des déplacements visibles affectés à l'objet : ainsi, si un objet disparaît successivement dans deux endroits différents, l'enfant continuera à le chercher là où il l'a vu disparaître la première fois, comme s'il associait la disparition à une **position absolue** de l'objet.

Ces recherches actives nécessitent de la part du sujet une certaine coordination dans ses conduites visuelles, tactiles, auditives... Elles permettent donc une dissociation objectif-résultat et une élaboration plus poussée de la causalité. « *L'enfant cesse de considérer sa propre action comme seule source de causalité* »<sup>6</sup>, les choses et les personnes lui apparaissent comme douées d'efficacité mais la différenciation n'est pas encore aboutie puisque les objets ne sont pas encore dotés d'une permanence substantielle.

A ce stade, « *[L'enfant] situe tout correctement par rapport à lui mais sans se situer lui-même dans un espace commun.* »<sup>7</sup>

Enfin, la recherche active des objets disparus atteste que l'enfant commence à considérer le temps comme agissant aussi sur les événements extérieurs à lui. En effet, il accepte que des événements puissent « [échapper] à son activité propre et se [produire] selon une durée qui leur appartient »<sup>8</sup>.

#### 4. Stade 5

Le cinquième stade, entre 11-12 mois et 18 mois environ, correspond à l'établissement de l'objectivité.

Durant cette période, l'enfant se dissocie des objets et de ses actions : l'action propre cesse d'être la source de l'univers extérieur, les objets acquièrent alors une **permanence objective**.

Comme le résume J. PIAGET : « *C'est donc dans la mesure où s'opère ce passage de l'égoцентризм intégral et inconscient des premiers stades à la localisation du corps propre dans un univers extérieur que se constituent les objets.* »<sup>9</sup>

Ainsi, l'enfant peut désormais tenir compte des déplacements successifs lors de sa recherche d'un objet. Néanmoins, il reste cantonné aux déplacements visibles et ne peut pas encore se représenter les mouvements qu'il ne voit pas. L'enfant discerne désormais les relations spatiales des

---

6 Piaget, *La Construction Du Réel Chez L'enfant*.

7 Piaget, *La Construction Du Réel Chez L'enfant*.

8 Dolle J-M.

9 Piaget, *La Construction Du Réel Chez L'enfant*.

choses entre elles et par rapport à lui-même, dans un espace commun extériorisé. Les perceptions sont désormais inter-reliées et organisées dans l'espace. Parallèlement, le temps constitue « *le lien continu et systématique qui unit les uns aux autres les événements du monde extérieur* »<sup>10</sup>. L'enfant se situe donc dans un temps extériorisé qui l'englobe et le dépasse.

Cette objectivation des choses et de l'espace, associée aux explorations actives de l'enfant dans son environnement, lui permettent d'établir des liens logiques de causalité. Il cesse de considérer autrui comme le prolongement de lui-même et conçoit désormais les adultes comme totalement autonomes en actions. Il distingue également la chose de l'activité et peut créer des liens de causalité entre deux objets extérieurs.

L'enfant se considère alors comme simultanément soumis à des causes extérieures et source potentielle d'actions sur l'extérieur.

## 5. Stade 6

Entre 18 et 24 mois environ, l'enfant se situe dans le sixième stade ou **stade de la représentativité**.

L'enfant ayant construit un objet et une causalité, extérieurs à lui et permanents dans l'espace et le temps, il peut progressivement s'affranchir de ses perceptions. L'assurance en la permanence n'est plus soumise aux indices perceptifs, autrement dit, l'enfant commence à se représenter les objets, les actions, les déplacements alors même qu'il ne les voit plus.

Cette capacité nouvelle de se représenter les choses et les événements va permettre à l'enfant de faire des déductions causales : il peut désormais reconnaître une cause à partir d'un résultat, mais aussi anticiper un effet lorsqu'il en perçoit l'action originelle.

Conjointement, le temps s'élabore hors de l'instant présent et acquière un avant et un après.

Cette période correspond à la « *construction d'un univers d'ensemble* »<sup>11</sup>, c'est-à-dire un univers dans lequel l'enfant peut assembler ses perceptions d'une part et la représentation qu'il se crée de l'environnement non perceptible d'autre part, pour former un tout cohérent.

Comme le souligne J.-M. DOLLE : « *Plus le monde devient cohérent, plus lui-même [l'enfant] devient cohérent.* »<sup>12</sup>

Par l'intermédiaire de ses contacts avec le monde extérieur, l'enfant a donc procédé à une

---

10 Piaget, *La Construction Du Réel Chez L'enfant*.

11 Piaget, *La Construction Du Réel Chez L'enfant*.

12 Dolle J.-M.

**décentration progressive.** De l'égoïsme initial, il a pu extraire un environnement extérieur stable et permanent, dans lequel il peut interagir avec des objets et des personnes doués de causalité propre.

## 6. Passage vers la pensée représentative

Au cours de la période sensori-motrice, l'enfant a construit une permanence objective de l'objet. Ce premier invariant offre une certaine stabilité du monde extérieur et dans sa dynamique développementale, l'enfant va tendre à élargir cette stabilité.

La permanence de l'objet s'est inscrite dans l'action du sujet sur son environnement. Ces certitudes nées de l'action lui ont permis d'accéder à une première représentation des choses et des mouvements. Néanmoins, la pensée représentative se situe sur un plan supérieur et distinct de celui de l'action et tous les liens construits par l'enfant dans la pratique seront à reconstruire sur le plan représentatif.

Selon N. GALIFRET-GRANJON, « *C'est de cette nécessité de conserver non seulement les objets mais encore les relations qu'il a su établir avec ces objets dans l'action que naîtrait la représentation.* »<sup>13</sup>

Toutes les connaissances acquises sont donc à reconstruire sur un nouveau plan. La conséquence en est un **décalage par compréhension**, c'est-à-dire que l'enfant rencontrera des difficultés de compréhension sur le plan représentatif (le plan supérieur), alors que le même événement est déjà bien compris dans l'action (le plan inférieur). Autrement dit, l'enfant ne saura pas nécessairement se représenter mentalement, et encore moins l'explicitier par le langage, ce qu'il sait pourtant anticiper dans l'action.

---

13 N. Galifret-Granjon and R. Zazzo, *Naissance et Évolution de La Représentation Chez L'enfant : Étude Historique et Critique* (Paris: PUF, 1981).

## **B. L'accès à la fonction symbolique**

### **1. Les représentations symboliques**

L'objectivation du réel et l'accès à une certaine représentativité vont permettre à l'enfant d'entrer dans la fonction symbolique. J. PIAGET définit celle-ci comme « *la capacité d'évoquer des objets ou situations non perçus actuellement, en se servant de signes ou de symboles* »<sup>14</sup>.

En pratique, cette fonction symbolique (appelée également fonction sémiotique) se manifeste dans les conduites suivantes : le langage, l'imitation différée (c'est-à-dire la reproduction d'une scène sociale hors contexte), l'image mentale, le dessin et le jeu symbolique (dont nous reparlerons par la suite).

Le langage constitue l'expression la plus complexe de la fonction symbolique car il demande d'associer des signifiants arbitraires et conventionnels à des signifiés absents ou présents. Il n'existe pas de lien analogique entre le mot et le concept, ce qui demande de la part du locuteur un vrai détachement du hic et nunc.

### **2. Comment l'enfant accède-t-il à la fonction symbolique ?**

Toujours selon J. PIAGET, **l'imitation** joue un rôle premier dans l'accès à la fonction sémiotique. Elle se développe au cours de la période sensori-motrice, conjointement à la construction du réel : les progrès dans l'objectivation des objets et de l'espace amélioreront les performances d'imitation et elle-même consolidera les permanences établies.

Au premier stade, l'enfant n'est pas capable d'imitation, celle-ci va se construire progressivement. De sporadique, elle va devenir systématique et intentionnelle. L'enfant imitera d'abord les mouvements connus uniquement, puis, il pourra imiter des mouvements qu'il n'avait encore jamais réalisés. Au sixième stade, l'imitation va pouvoir se détacher du contexte : les actions, intériorisées, permettent une imitation différée dans le temps. On assiste alors à la représentation d'un signifié absent, c'est-à-dire à l'entrée dans le symbolique.

La représentation se fera donc d'abord dans l'action par le biais de l'imitation, puis sera intériorisée pour constituer une image mentale.

Petit à petit, l'enfant pourra dissocier signifié et signifiant. Les rapports d'analogie d'abord indispensables ne seront plus nécessaires et il pourra utiliser des signes arbitraires et conventionnels

---

<sup>14</sup> J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation* (Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1970).

pour désigner des concepts. Il pourra donc utiliser le langage.

Cette description du développement de l'enfant nous aura permis de saisir la nécessaire décentration de l'enfant pour construire un monde cohérent. La construction des premiers invariants l'inscrira dans un monde stable qu'il pourra se représenter mentalement à l'aide de symboles. Alors, il pourra se détacher de l'ici et maintenant et utiliser des signes conventionnels (et donc des mots) pour communiquer .

## **II. Les conduites ludiques de l'enfant**

### **A. Qu'est-ce que le jeu ?**

#### **1. Définitions**

Le jeu désigne toute « *activité mentale ou physique, n'ayant d'autre but que le plaisir qu'elle procure* »<sup>15</sup>. Il s'agit d'une activité essentielle à la construction de la pensée et à l'épanouissement affectif. J. PIAGET et J. BRUNER ont longuement décrit l'évolution du jeu chez l'enfant et nous exposons ici leurs théories respectives.

Pour J. PIAGET, toute activité devient un jeu dès lors que l'enfant, assuré du résultat de ses actions, les exerce non plus dans un but de recherche mais par simple plaisir de soumettre le réel à ses envies. N'importe quelle action du bébé peut alors devenir ludique : les lallations, les préhensions d'objets, les mouvements de bouche, les regards...

Selon J. BRUNER, ce n'est pas la connaissance qui précède les activités ludiques. Bien au contraire, il affirme que : « *Pour que la pratique présente un degré élevé de flexibilité, il faut qu'elle soit précédée par le jeu.* »<sup>16</sup> Le jeu constitue pour lui une possibilité de s'exercer dans des combinaisons de conduites, mais hors contexte, loin de toute pression fonctionnelle. Lorsque l'enfant joue, il n'a aucune obligation de réussite : il expérimente sans prise de risques et fait ses propres découvertes. Les activités ludiques lui permettent alors de se construire des certitudes et des savoirs-faire qui pourront être réinvestis plus tard en situation.

---

15 F. Brin, C. Courrier et E. Lederlé, Dictionnaire d'orthophonie (Isbergues: Ortho Édition, 2004).

16 J. S. Bruner, *Savoir faire, savoir dire : le développement de l'enfant* (Paris: PUF, 1983).



Quoi qu'il en soit, nous comprenons de ces théories que **le jeu reflète les compétences cognitives de l'enfant** : elles nous permettent de situer le sujet en regard de sa compréhension du monde extérieur.

## 2. Les différents types de jeu

J. PIAGET définit trois types de jeu chez l'enfant : les jeux d'exercices, les jeux symboliques et les jeux de règles.

### a. Les jeux d'exercice

Les jeux d'exercice, également appelés « *jeux de maîtrise* » par J. BRUNER, se développent durant les premiers mois pour atteindre leur apogée vers l'âge de 24-30 mois. Puis ils disparaissent progressivement. Il s'agit de manipulations d'objets ou du corps propre, sans structure établie, dans lesquelles l'enfant prend simplement plaisir à exercer ses actions.

J. PIAGET détermine deux types de jeux d'exercice : « *les jeux purement sensori-moteurs* » et « *les jeux portant sur la pensée elle-même* »<sup>17</sup>.

- Les jeux purement sensori-moteurs correspondent à des actions produites hors contexte par pur plaisir d'exercer ces actions. Celles-ci sont d'abord isolées, puis combinées entre elles sans but préalable, puis combinées entre elles dans un but ludique. À cette étape, les conduites ludiques quittent le champ du plaisir fonctionnel pour acquérir une portée symbolique ou sociale.
- Les jeux portant sur la pensée elle-même correspondent à des interrogations pour le seul plaisir de se questionner, de jouer avec les mots. On trouve d'abord des répétitions de questionnements isolés (du type « pourquoi ? »), puis des combinaisons de mots sans liens, puis des fabulations. À ce stade, l'imagination de l'enfant tend à devenir symbolique.

Nous nous intéresserons plus particulièrement à ces jeux sensori-moteurs car ils constitueront le support de notre étude. Nous en détaillerons le développement dans un paragraphe suivant.

---

17 Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*.

## **b. Les jeux symboliques**

Les premiers jeux symboliques, parfois appelés « jeux de faire semblant » apparaissent vers 18 mois et croissent fortement jusque vers 4 ans.

E. Veneziano, inspirée des travaux de J. PIAGET, en donne la définition suivante : « *Le jeu de faire semblant [...] est une activité mentale qui implique l'imagination, très souvent cadrée par la mise en scène d'activités basées sur le vécu. Il implique ainsi un certain niveau de compétence représentative qui permet la création de symboles et de conférer ainsi à un objet, à une action, ou à un comportement, le statut de signifiant de ce à quoi il renvoie, c'est-à-dire, son signifié.* »<sup>18</sup>

Les prémices du jeu symbolique apparaissent vers 12 mois lorsque l'enfant reconnaît les objets dits signifiants (poupées, brosse, téléphone, livres...) et les manipule selon l'usage conventionnel. Mais il ne s'agit alors que d'une simple imitation différée.

Puis, le jeu symbolique se développe. À ses débuts, les manifestations symboliques restent sporadiques et non coordonnées. L'enfant imite des petites scènes de la vie quotidienne hors contexte, mais sans liens entre elles. L'enfant utilise d'abord les jouets animés comme partenaires passifs (l'enfant brosse la poupée), puis actifs (l'enfant berce la poupée parce qu'elle pleure), puis agissant par eux-même (la poupée apporte à manger aux peluches). Il commence aussi à détourner des objets de leur fonction. Par exemple, l'enfant simule un lit à sa poupée à l'aide d'une boîte à chaussures. Le langage lui permettra alors d'explicitier à autrui la nouvelle fonction accordée à cette boîte.

Progressivement apparaissent des combinaisons ludiques qui organisent le jeu en des scénarii cohérents. Petit à petit, les séquences ludiques s'étoffent et peuvent durer plusieurs dizaines de minutes. Le jeu symbolique se situe alors à son apogée.

Enfin, les jeux symboliques tendent à coller de plus en plus à la réalité et J. PIAGET évoque leur déclin à partir de 4 ans. En effet, à cet âge, les conduites ludiques sont très construites mais moins déformantes par soucis de vraisemblance ; les symboles sont donc de moins en moins présents.

---

<sup>18</sup> E. Veneziano, 'Le Langage Dans Le Jeu de Fiction: Une Manière D'évaluer La Théorie Implicite de L'esprit Chez Le Jeune Enfant' (presented at the Jeu, langage et thérapie, Neuchâtel, 2006).

### **c. Les jeux de règles**

Vers 4 ans apparaissent les jeux de règles, qui ne cesseront de se développer jusqu'à l'âge adulte. Il s'agit de jeux structurés par des règles qui se transmettent de génération en génération, comme par exemple les jeux de cartes ou le jeu de la marelle. Ces activités, socialisées par nature, reposent sur des obligations et des interdictions qui doivent être partagées par deux individus au moins. Elles inscrivent alors l'enfant dans un monde de conventions.

Néanmoins, il ne faut pas confondre les jeux de règles et les jeux ritualisés sensori-moteurs. Ces derniers s'organisent autour de contraintes arbitraires (par exemple éviter les lignes des pavés en marchant), mais ne répondent pas à des règles structurées et organisées .

## **B. Les jeux d'exercice, un support de construction de la pensée**

Nous allons désormais analyser comment les activités ludiques de l'enfant sur les objets viennent soutenir la construction de son développement sensori-moteur.

### **1. Avant 9 mois**

Dès la naissance, les conduites de l'enfant sont mises en sens par son environnement. Lorsque l'enfant effectue une action, le milieu lui renvoie une réponse qu'il perçoit sous forme de sensations. Lorsque l'enfant répète plusieurs fois la même action, il reçoit systématiquement une même réponse et peut ainsi se construire des « *épreuves sensoriels* »<sup>19</sup>.

C'est seulement vers 7 mois que l'enfant semble vraiment découvrir les objets. Il leur applique généralement une ou deux **actions de prédilection**, comme sucer ou jeter. Selon L. MOREL, la redondance de ces activités permet à l'enfant de **percevoir du « même »** et surtout qu'il peut **être « cause de »** ce même. Autrement dit, le sujet s'assure qu'il peut produire ses actions de prédilection et qu'il peut en obtenir le même résultat.

Ainsi, l'enfant acquiert la certitude que ses actions sont toujours possibles et il n'a plus besoin de les faire pour être assuré de la sensation-résultat. L'enfant découvre la « **retrouvabilité** »<sup>20</sup> de ses actions.

---

19 L. Morel, 'Éducation Précoce Du Langage Dans Les Handicaps de L'enfant de Type Sensoriel, Moteur, Mental', in *Approches thérapeutiques en orthophonie, Prise en charge orthophonique, troubles du langage oral*, Ortho Edition (Isbergues, 2004), 1.

20 L. Morel, 'Favoriser Le Développement Des Conduites Langagières Chez Les Jeunes Enfants Déficients Mentaux', *Contraste*, ERES, 2005.

## 2. De 9 à 12 mois

A cet âge apparaissent les premières différenciations entre actions et entre objets. L'enfant abandonne ses activités de prédilection et commence à appliquer différentes actions sur un même objet (par exemple lancer, mettre en contact, caresser...), mais aussi une même action sur différents objets (par exemple, caresser une balle, un tissu, une peluche, un livre...). Ces manipulations lui permettent d'entrevoir que certaines associations action-objet sont plus efficaces que d'autres et participent donc à dissocier l'action de l'objet. Plus encore, il commence à regrouper les objets selon leur efficacité par rapport à une action : certains sont « roulables », d'autres « suçables »... Progressivement, l'enfant conçoit l'objet comme doté de propriétés.

Là encore, l'enfant agit avec force répétitions : il a besoin de s'assurer que les actions sont possibles sur les objets.

On retrouve durant cette période quelques activités phares comme « mettre dans ». L'enfant développe ses premières organisations spatio-temporelles en faisant varier les contenants et les contenus, les localisations des objets, les rapports dessus, dessous ou contre... Il s'agit d'une première mise en relation d'objets entre eux. Celle-ci se retrouve également dans des activités de mise en contact : l'enfant soulève un objet dans chaque main puis les cogne ou bien il utilise un bâton pour taper, pousser, toucher...

## 3. De 12 et 18 mois

A partir de 12 mois, l'enfant explore la « *renversabilité* »<sup>21</sup> de ses actions : il réitère des actions inverses telles que construire/détruire, mettre « dans »/sortir, rapprocher/écarter... et découvre qu'il peut annuler certaines de ses actions.

L'enfant est désormais centré sur le résultat de ses actions : il commence à agir dans un but et donc à s'organiser. Par exemple, il choisit quels objets il va utiliser pour obtenir tel résultat. Ainsi, les premières successions d'actions apparaissent.

Les études croisées de M. STAMBACK<sup>22</sup> et M. VERBA<sup>23</sup> mettent en évidence l'émergence de deux classes de conduites vers 12 mois. D'une part, l'enfant commence à **mettre ensemble**, à réunir : il produit du « encore », de l'identique, et il peut le visualiser grâce à ses regroupements. D'autre part, on observe des conduites d'**individualisation**. Ici, l'enfant prend un à un des objets

---

21 L. Morel.

22 M. Stamback, I. Lézine, and others, *Les Bébés et Les Choses : Ou La Créativité Du Développement Cognitif* (Paris: PUF, 1982).

23 M. Verba, 'Organisation Des Activités « Prélogiques » Chez Les Bébés Iraniens', *Enfance*, 34 (1981), 253–270.

pour leur appliquer une même action. On peut dire qu'il distribue cette action aux différents objets. Ainsi, il considère chaque objet comme séparé des autres, mais les rend tous semblables sous une même action. L'association d'activités de mettre ensemble et d'individualiser vont donc permettre à l'enfant d'extraire du « même » et du « différent » dans ses actions : on peut y voir les premières catégorisations de l'enfant, mais « *pratiques, en actes, sans langage, sans pensée* »<sup>24</sup>.

L'enfant découvre également les activités transformatrices : il s'amuse à fractionner la matière (papier, coton...) ou à la déformer (pâte à modeler, ficelle...) et construit ainsi de nouveaux invariants.

Enfin l'enfant s'intéresse aux relations qu'il peut établir entre plusieurs objets et multiplie les combinaisons.

Comme le résume M. STAMBACK : « *Les actions en soi sont simples [...] Les propriétés des objets intervenant dans ces actions sont également simples et peu nombreuses [...] Leur attention se porte davantage sur la répétition de séquences d'actions, leurs résultats et leurs variations.* »<sup>25</sup>

Les actions itératives permettent à l'enfant de s'assurer de la **permanence des propriétés observées**. Mais l'enfant ne se contente pas de répéter à l'identique et sort du « faire pour faire » : il introduit des variations et conduit une **exploration active**.

#### 4. A partir de 18 mois

Les conduites pré-citées se renforcent, s'élaborent, se diversifient et s'intensifient. Selon M. STAMBACK et M. VERBA, l'enfant ne se contente plus de regrouper des objets : il les emboîte, les organise dans son espace... En combinant les deux activités d'ajouter et d'individualiser, l'enfant peut ébaucher des correspondances entre deux groupes d'objets différents et réaliser des « paires d'objets » (par exemple, il prend 2 balles et 2 cubes et place une balle dans chaque cube). Puis, il regroupe ces couples d'objets pour former des compositions plus variées et plus complexes comprenant trois ou quatre objets.

Par ailleurs, apparaissent les premières utilisations d'objets en outils : l'enfant utilise l'objet comme un intermédiaire pour atteindre ses objectifs. Par exemple, il s'empare d'un bâton pour attirer des objets situés hors de sa portée.

Grâce à ses activités itératives, l'enfant a extrait quantité de certitudes sur ses actions et il

---

24 Dolle J-M.

25 Stamback, Lézine, and others.

peut désormais se les représenter. Il accède ainsi à une forme d'**anticipation** : il peut prévoir le résultat de ses actions et en retire un vif plaisir lorsque celui-ci se réalise.

I. LÉZINE affirme ainsi qu'« *avant de pouvoir évoquer un objet ou un événement absent, ou de pouvoir anticiper le résultat d'une action portant sur des objets, il faut avoir acquis une connaissance suffisante et de ses actions et des propriétés des objets* »<sup>26</sup>

## 5. Les décalages

Cette progression dans les activités ludiques ne se réalise pas de façon linéaire. En effet, les nouvelles activités viennent s'ajouter aux anciennes sans s'y substituer.

On observe parfois des activités en décalage avec les conduites ludiques habituelles d'un sujet. J. PIAGET désigne par « décalage en extension » une réaction digne d'un sujet d'un stade antérieur à celui de l'enfant par réaction à une nouveauté d'une complexité supérieure à ce que l'enfant peut traiter d'emblée. Autrement dit, lorsqu'un stimulus n'est pas adapté aux capacités d'un sujet car trop nouveau, trop différent ou trop compliqué, celui-ci se sent déstabilisé, mis en insécurité. Il a alors besoin de retourner vers du même, de se raccrocher à quelque chose de connu. L'enfant régresse d'une certaine façon pour pouvoir se retrouver. L. MOREL parle d'un phénomène de « **recontextualisation cognitive** ».

Selon M. DUGNAT, l'enfant rencontre même des périodes de vulnérabilité couvrant plusieurs jours, lors desquelles l'enfant cherche à se retrouver pour pouvoir aller de l'avant : « *La régression est normale, [...] cet enfant est en train de réunir son énergie pour pouvoir passer à la phase suivante d'apprentissage* ».<sup>27</sup>

De 0 à 24 mois, les conduites ludiques de l'enfant reposent donc sur des manipulations d'objets pour lesquelles passer du temps est essentiel. Ainsi, c'est grâce à la répétition que l'enfant pourra s'assurer de la stabilité de ses actions et des résultats et donc construire des certitudes et de véritables liens logiques de causalité.

---

26 I. Lézine, 'Quelques applications pratiques de l'œuvre de Jean Piaget dans le domaine de la petite enfance', Revue française de pédagogie, 57 (1981), 22-29.

27 M. Dugnat, 'Le monde relationnel du bébé : [actes du 2e colloque international de périnatalité]' (Ramonville Saint-Agne: Eres, 1997).

### III. Influences réciproques entre jeu, pensée et langage

Nous avons vu que durant ses deux premières années l'enfant se décentre progressivement, et qu'au travers de son activité ludique il tend à construire un monde stable et permanent, régi par des liens de causalité. Nous allons désormais analyser en quoi cette évolution va soutenir le développement du langage chez le jeune enfant.

#### A. L'hypothèse cognitive

Les théoriciens s'accordent aujourd'hui sur une influence réciproque entre cognition et langage, avec une nécessité de pré-requis cognitifs. Autrement dit, la construction de la pensée de l'enfant précède le langage, mais celui-ci va venir étayer et renforcer la construction de liens logiques. Ainsi F. CORDIER affirme que « *Le langage devient, dans son évolution, un témoin de l'acquisition progressive et de la maîtrise de ces représentations [des objets et de leurs propriétés], qu'il peut lui-même contribuer à enrichir et préciser.* »<sup>28</sup>

#### B. Jeu sensori-moteur et émergence du langage

Nous avons vu que vers 1 an, grâce à ses activités redondantes, l'enfant a construit la certitude que chaque objet possède des propriétés propres. Ceci va le mener à l'idée que chaque objet peut être nommé, c'est-à-dire qu'une forme sonore peut-être associée à une chose. Cette prise de conscience va engendrer une étape d'étiquetage du monde, période durant laquelle l'enfant va rechercher le nom de chaque chose de son environnement.

Puis l'enfant va comprendre que cette forme sonore peut représenter la chose, même en son absence. **Le mot va devenir symbole** avec l'entrée dans la fonction sémiotique.

Comme nous l'avons déjà évoqué, fonction symbolique et langage sont étroitement liés. En effet, « *L'art de communiquer nos idées dépend moins des organes qui servent à cette communication que de la faculté propre à l'homme d'avoir un langage fondé sur une combinatoire de signes arbitraires.* »<sup>29</sup>, c'est-à-dire que l'enfant doit pouvoir désigner un signifié absent à l'aide d'un signifiant différencié, conventionnel et arbitraire. L'enfant doit donc pouvoir se détacher de ses perceptions et s'appuyer sur des représentations mentales stables.

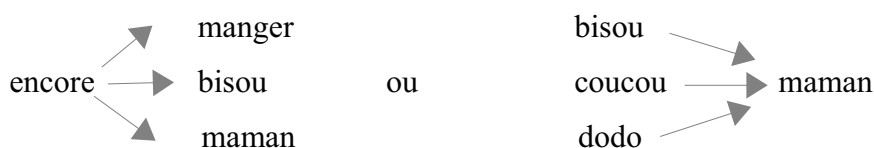
---

28 F. Cordier, *Représentation Cognitive et Langage : Une Conquête Progressive* (Paris: A. Colin, 1994).

29 B. Boysson-Bardies, *Comment La Parole Vient Aux Enfants : de La Naissance Jusqu'à Deux Ans* (Paris: O. Jacob, 1996).

Or, les conduites ludiques de l'enfant participent fortement à la construction d'un monde stable et cohérent. Comme le souligne L. MOREL : « *La construction des premiers raisonnements et des invariants fondamentaux est essentielle à l'émergence du processus de sémiotisation.* »<sup>30</sup> et donc des premiers mots.

Plus tard, la coordination des actions favorisera la coordination des mots. En effet, l'enfant apprend d'abord à diversifier ses actions sur un même objet et à appliquer une même action sur plusieurs objets ; sur le même principe, il pourra ensuite construire ses premières phrases à deux mots du type :



### **C. Jeu symbolique et construction du langage**

Parce que le jeu témoigne des compétences psychiques de l'enfant, on retrouve après 24 mois les mêmes liens d'influence entre langage et jeu symbolique.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les certitudes acquises au stade sensori-moteur, c'est-à-dire dans l'action, doivent être entièrement reconstruites sur le plan symbolique, à savoir dans le langage. Comme l'explique J-M. DOLLE : « *Il faut que l'enfant reconstruise l'objet, l'espace, le temps, les catégories logiques de classes et de relations au plan de la représentation.* »<sup>31</sup>

Certes les premiers symboles ludiques apparaissent conjointement aux premiers mots, mais plus encore, le jeu symbolique et le langage de l'enfant vont se développer de concert. Comme le souligne M. HACARD dans son mémoire<sup>32</sup>, les enfants présentant un jeu symbolique organisé et cohérent possèdent un langage construit, avec des phrases subordonnées et des capacités d'abstraction ; par opposition les enfants présentant un jeu plus pauvre, sans combinaisons symboliques utilisent un langage pauvre, plaqué sur l'environnement.

Or, il ne s'agit pas d'une simple corrélation, mais d'un vrai jeu d'influence. En effet, M. HACARD relève également que « *les liens logiques mis en évidence dans le jeu symbolique [...] et les liens logiques présents dans le langage [...] ont les mêmes bases. En effet, nous retrouvons les*

30 L. Morel, 'L'activité Ludique En Articulation Avec Les Activités de Raisonnement', *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 2007, 51.

31 Dolle J-M.

32 M. Hacard, 'Lorsque l'enfant joue... ou : les liens de développement entre le langage et le jeu symbolique' (Strasbourg, 2000).



*mêmes liens de causalité, de temporalité et de spatialité. »<sup>33</sup>*

Autrement dit, le jeu participe à la structuration de la pensée, qui elle-même sert de base au langage, langage qui vient lui-même étayer la pensée et transformer le jeu. Nous en concluons que les manifestations ludiques de l'enfant constituent un miroir de ses capacités cognitives et que le jeu peut constituer un biais intéressant pour susciter l'apparition et le développement du langage.

Or, à la suite de C. CALDERARO nous pensons que le jeu symbolique ne s'apprend pas, mais que *« Sa mise en place laborieuse traduit la nécessité de poser de façon stable « d'autres choses avant ». Celles-ci par la manipulation, l'expérimentation de l'environnement et la capacité de tirer des conclusions vont permettre l'émergence progressive de ce jeu symbolique »<sup>34</sup>.*

Par conséquent, **les jeux d'exercice et de manipulations constituent un support véritable au développement du langage.**

Ce chapitre nous a donc permis de décrire les liens étroits qui organisent la pensée, le jeu et les conduites (pré-)langagières de l'enfant. Nous en concluons que les expériences sensori-motrices constituent une base indispensable à l'entrée dans la symbolisation.

Nous allons désormais nous interroger sur la place que prend autrui dans l'accompagnement de l'enfant vers la construction d'un monde stable et cohérent.

## **Chapitre 2 : L'enfant et autrui**

Nous avons décrit le développement de l'enfant à travers ses relations à l'objet, mais, comme le soulignent H. WERNER & B. KAPLAN<sup>35</sup>, *« L'ontogenèse est au moins en partie le résultat d'une action exercée sur l'enfant par son milieu humain »*. En effet, le bébé ne se suffit pas à lui-même et son développement reste soumis aux interactions qu'il va développer avec son entourage, notamment avec sa mère.

Dans ce chapitre, nous souhaitons analyser comment les interactions de l'enfant avec son

---

33 Hacard.

34 C. Calderado, 'L' émergence du jeu symbolique chez les enfants porteurs de trisomie 21 sous l'angle des coordinateurs d'actions et de la certitude d'être cause de' (Strasbourg, 2002).

35 Cité par J.S. Bruner.

entourage humain soutiennent la construction de sa pensée et de son langage.

## I. L'entrée dans l'intersubjectivité

### **A. Vers l'individuation : se détacher de la mère pour devenir un acteur à part entière**

À sa naissance, l'enfant ne se différencie pas encore du monde environnant, des objets et des personnes. Face à son extrême fragilité, sa mère se constitue en véritable support de développement, dans une relation très symbiotique. Ce lien affectif fondamentalement fort constitue une base indispensable à l'épanouissement du nourrisson. Mais lorsque que l'enfant va grandir, il va devoir se détacher progressivement de sa mère pour devenir un individu à part entière.

Ce processus **d'individuation** s'amorce vers 4 mois et se prolonge jusqu'à la fin de la deuxième année. Il s'avère indispensable à l'émergence du langage.

#### **1. L'absence de la mère**

Pour pouvoir prendre conscience de lui-même et se détacher progressivement de sa mère, l'enfant doit pouvoir éprouver l'absence.

La psychiatrie traditionnelle souligne ainsi que le jeu de **succession présence-absence** de la mère permet d'introduire auprès de l'enfant un temps d'attente, essentiel à l'élaboration de la pensée. Durant ce temps « à penser », les désirs insatisfaits de l'enfant vont le conduire à construire ses premières représentations pour pouvoir supporter cette attente. D. WINNICOTT définit ainsi une mère « suffisamment bonne », qui ne viendrait pas combler tout de suite les désirs de l'enfant, mais lui laisserait le temps d'éprouver la séparation. Pour supporter l'absence de sa mère, l'enfant va s'accrocher à son image, élaborer une première représentation mentale indispensable à l'entrée dans le langage. On pressent ici le lien qui noue l'apparition du langage et la séparation d'avec la mère : s'adresser à quelqu'un présuppose en effet de le considérer comme différent et extérieur à soi. Dans l'espace psychique individuel ainsi créé, les symbolisations et le langage vont nécessairement émerger pour conserver le contact avec l'autre. Comme le soulignent M. FERRAND et E. MULLER, non seulement le langage n'existe « *que s'il existe une expérience préalable de manque* », mais il permet en outre « *de suppléer à l'absence en figurant la présence de l'objet* »<sup>36</sup>.

---

36 M. Ferrand, E. Muller, 'Les mots à la bouche - L'accession à la langue par la relation mère-enfant', Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 1997.

Les interactions précoces mère-enfant permettent donc avant tout d'offrir un soutien affectif indispensable au développement du bébé, mais doivent ensuite permettre à l'enfant de se constituer en tant qu'individu, doué d'une pensée et d'un corps propres.

## **2. L'individuation par la construction du schéma corporel**

Par ailleurs, les interactions mère-enfant se constituent également de jeux corporels et de contacts qui vont aider l'enfant à construire son schéma corporel. Par le truchement de stimulations sonores et sensorielles (comme les caresses, les bisous, les tapotements...), la mère aide l'enfant à prendre conscience des limites de son corps et donc à se différencier d'elle.

Au départ l'enfant ne peut qu'accepter les jeux proposés par l'entourage. Sa seule façon d'exprimer un refus réside dans un évitement du regard. Plus tard, lorsque l'enfant apprend à marcher, l'individuation est encouragée par l'éloignement physique. L'enfant peut réguler la distance et la proximité avec sa mère ; il peut ainsi refuser l'interaction, prouvant par là-même qu'il a conscience que ses intentions sont différentes de celles d'autrui. Parallèlement les interdictions et les règles parentales viennent étayer cette certitude.

S. GALLI CORNALI<sup>37</sup> situe le sommet de l'individuation vers 18-24 mois, avec la reconnaissance de l'image spéculaire. L'enfant s'est construit une image de lui-même et s'est donc constitué en individu à part entière.

Le processus d'individuation se révèle donc indispensable à l'entrée de l'enfant dans le langage et la communication à autrui. Il se réalise dans les interactions précoces mère-enfant, grâce au jeu de succession présence-absence et aux premières expériences sensorielles.

---

<sup>37</sup> S. Galli Cornali, 'A La Découverte Du Langage Par Le Développement Du Jeu', *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 105.

## **B. Stabilité des interactions et continuité narcissique**

Nous avons vu que l'enfant se construit grâce au soutien affectif de son entourage. Nous proposons maintenant d'aborder les échanges précoces mère-enfant sous l'angle de la répétition et du changement, c'est-à-dire de la structure temporelle de ces interactions. Nous reprendrons ici les termes « macro-rythmes » et « micro-rythmes » de D. MARCELLI et coll<sup>38</sup> afin de définir les deux pôles fondamentaux du temps de l'enfant.

### **1. Les macro-rythmes : répétitions structurantes**

Les macro-rythmes correspondent aux structures répétitives et immuables qui organisent la vie du bébé. Ils se retrouvent principalement dans les temps de soins et de maternage (les repas, la toilette, le coucher et le lever...). Ces interactions, très chargées affectivement, se reproduisent sans cesse de la même manière, à des périodes fixes selon un rythme régulier. Elles constituent ainsi un environnement rassurant pour l'enfant, ritualisé, structuré par des repères stables. Cette stabilité soutient la **continuité narcissique** de l'enfant : elle lui assure le sentiment d'exister.

Grâce à cette redondance, l'enfant peut anticiper l'instant suivant, se représenter ce qui va arriver. La confirmation de ces prévisions va entraîner chez lui un sentiment de toute-puissance, essentiel à son épanouissement.

A l'inverse, une altération des macro-rythmes, c'est-à-dire une récurrence de bouleversements introduisant un environnement instable, suscite du désarroi et de l'anxiété chez un bébé sans cesse surpris et effrayé.

Par ailleurs, ces rencontres mère-enfant doivent se vivre dans le temps (au moins 15-20 minutes) pour que les deux partenaires puissent se trouver et créer un « *faire ensemble complexe s'inscrivant dans la durée* »<sup>39</sup>.

Ainsi, J. BRUNER résume les besoins essentiels de l'enfant à « *[un] besoin d'affection (c'est-à-dire le besoin d'être l'attention du congénère) et [un] besoin de prévisibilité (c'est-à-dire le caractère récurrent des situations d'environnement qui rend possible l'établissement de dépendances entre l'acte et l'effet)* »<sup>40</sup>

---

38 D. Marcelli, A. Paget and P. Blossier, 'Les Origines Du Travail de Penser Entre Mère et Bébé', *La Psychiatrie de l'enfant*, 39, 5-40.

39 Dugnat.

40 Bruner.

## 2. Les micro-rythmes : variations stimulantes

Mais conjointement à ces structures ritualisées, la mère va introduire dans l'environnement de l'enfant de petits changements. On entre alors dans le domaine des micro-rythmes : il s'agit de temps de jeux entre la mère et l'enfant, venant briser la routine et permettant d'échapper à des interactions robotisées. Ce léger écart par rapport à l'attendu suscite chez l'enfant la surprise et donc un certain intérêt. Les jeux de tensions et de détentes, liés à ces petites tromperies, maintiennent l'enfant dans un état d'**éveil cognitif**, tout en constituant une source de plaisir.

D. MARCELLI et coll nous révèlent que ces petites variations procurent à l'enfant « *cette capacité de tolérer l'écart entre ce qui est attendu et ce qui advient, entre la représentation psychique investie et la réalité perçue, puis dans un temps second, de penser cet écart* ». <sup>41</sup>

Cette analyse des macro- et micro- rythmes nous permet d'affirmer que le développement de la pensée chez l'enfant présuppose l'existence d'un cadre à la fois **suffisamment stable et suffisamment souple**. Ce contexte protégé d'interactions sociales et affectives se révèle indispensable pour que l'enfant puisse se constituer en tant qu'individu.

## II. L'ajustement de l'entourage comme support au développement de la pensée et de la communication chez l'enfant

Après avoir analysé l'importance des interactions précoces avec l'enfant au sein d'un cadre structuré et stimulant, nous allons maintenant nous intéresser aux caractéristiques de ces interactions. Éminemment asymétriques, les échanges adulte-enfant nécessitent un ajustement au bébé, à ses compétences comme à ses centres d'intérêt. Ces ajustements vont aider l'enfant à comprendre ce qui se passe autour de lui et à développer son langage.

### A. Une manière de partager avec l'enfant : l'accordage affectif

Dès ses premiers jours de vie, l'enfant reconnaît des similitudes dans les sensations qui lui

---

41 Marcelli, Paget and Blossier.

parviennent. Ce sont les **amodaux**, c'est-à-dire des caractéristiques identiques perçues par des sens différents. Par exemple, une caresse et une berceuse ont en commun la douceur. Des études attestent en effet que le bébé réussit à apparier des niveaux d'intensité sonore et d'intensité lumineuse. Ainsi le nourrisson peut extraire des éléments tels le rythme, la forme et l'intensité exprimés dans des modalités auditives, visuelles, tactiles, kinesthésiques...

Selon M-F LIVOIR-PETERSEN<sup>42</sup> « *C'est l'existence de ces représentations abstraites des propriétés amodales qui nous permet de faire l'expérience d'un monde unifié à travers nos perceptions.* »

Or, lorsque l'enfant atteint environ 9 mois, on observe que la mère utilise cette compétence pour entrer en contact avec lui : elle cherche à partager l'état émotionnel de son enfant en transposant ses comportements dans une autre modalité. Par exemple, l'enfant sursaute quand quelqu'un entre dans la pièce ; la mère reprend cette sensation de surprise par l'exclamation « Oh ! », brève et bien sonore. D. STERN définit cet **accordage affectif** comme « *l'exécution de comportements qui expriment la propriété émotionnelle d'un état affectif partagé, sans imiter le comportement expressif exact de l'état interne* »<sup>43</sup>. Cette réaction maternelle, inconsciente, permet à l'enfant de se focaliser sur l'élément commun de leurs comportements, à savoir le ressenti interne.

L'accordage affectif joue un rôle important dans le développement du sens de soi de l'enfant. Par cette communion affective, la mère lui prouve qu'elle reconnaît l'existence de son état émotionnel. Elle lui permet ainsi de faire le lien entre une émotion et un événement intérieur ou extérieur et donc de se construire des expériences. L'enfant prend alors conscience que ses émotions constituent des expériences humaines qui peuvent être partagées avec autrui.

## **B. Une manière de parler à l'enfant : le motherise**

Lorsqu'une mère s'adresse à son enfant, on remarque immédiatement qu'elle ajuste son langage. Ce langage maternel, appelé **motherise**, possède certaines caractéristiques que l'on retrouve spontanément chez tous les parents.

Tout d'abord, l'adulte accentue fortement les intonations montantes et descendantes et rend ainsi la prosodie plus prégnante pour l'enfant. Or, ces modulations informent déjà partiellement sur le contenu du message : en effet, une question et une exclamation ne possèdent pas le même contour prosodique. D'une manière générale, on remarque que la mère utilise un registre plus aigu, qui est

---

42 M.-F. Livoir-Petersen, 'Quand le partage émotionnel ne peut faciliter le développement du bébé', *1001 bébés*, 2008, 79–109.

43 D. Stern, *Le monde interpersonnel du nourrisson : une perspective psychanalytique et développementale*, Le Fil rouge (Paris: PUF, 2003).

mieux perçu par le petit enfant.

Ensuite, l'adulte accompagne ses messages de gestes, de mimiques, d'ajustements posturaux... Ces adaptations attirent et maintiennent l'attention du bébé, mais ils viennent également appuyer et étayer la transmission du message verbal.

Enfin, les parents adaptent naturellement la nature de leurs propos : ils utilisent des mots simples ainsi que des phrases courtes mais syntaxiquement correctes. Le langage reste également souvent ancré dans la situation de communication : l'adulte évoque plus volontiers des faits présents dans l'ici et maintenant ou joue avec le langage au travers d'onomatopées, de gazouillis, de petits jeux ritualisés... On retrouve également une forte redondance dans les propos parentaux : l'adulte tend à répéter plusieurs fois chaque message, de différentes manières, afin de faciliter sa transmission.

L'ajustement langagier de l'adulte aide donc l'enfant à s'inscrire dans la communication et à entrer dans le langage. Mais au-delà de l'échange, la meilleure transmission des messages verbaux et non verbaux permet à l'enfant de mieux comprendre les événements affectant son environnement. Le langage maternel apporte un sens, une cohérence, à l'instant présent et permet d'anticiper les événements futurs. Il permet à l'enfant de dépasser l'angoisse de l'inconnu et l'aide à structurer le monde qui l'entoure.

### **C. Une manière de jouer avec l'enfant : les formats d'interactions**

Nous avons évoqué les micro-rythmes, ces petits temps d'interactions ludiques mère-enfant dans lesquels les partenaires s'amuse à se surprendre et à se tromper. J. BRUNER a longuement développé le rôle de telles conduites dans le développement de la pensée de l'enfant. Il définit ainsi ce qu'il nomme les **formats d'interactions**. Il s'agit d'« *échanges habituels qui fournissent un cadre pour l'interprétation concrète de l'intention de communication entre mère et enfant* ». <sup>44</sup>

Concrètement, les formats d'interactions désignent les petits scénarii ludiques mère-enfant très répétitifs, comme les jeux de « caché-coucou », qui possèdent une structure profonde (avec des séquences obligatoires, en l'occurrence disparaître et réapparaître aux yeux de l'autre) et une structure de surface (avec des règles de réalisations autorisant de nombreuses variations). On retrouve donc dans ces jeux la même alternance entre régularité et changement que celle qui organise le temps de l'enfant.

---

44 Bruner.

D'une part, selon J. BRUNER et R. WATSON<sup>45</sup>, ces jeux à la structure redondante offrent à l'enfant la possibilité de s'approprier le jeu et de devenir progressivement un partenaire actif. Au départ, l'enfant se place en simple spectateur du scénario ludique. Puis, à force de répétitions il reconnaît le déroulement du jeu, son organisation temporelle, et il peut intervenir à son tour. Adulte et enfant se répondent en « écho » à travers ce jeu d'échanges répétitifs. L'enfant pressent que son action aura un effet sur l'adulte, effet qu'il connaît déjà et qu'il attend. Chacun des deux partenaires reconnaît le rôle de l'autre dans cette interaction ludique et guette sa réaction. Ainsi, l'enfant s'inscrit dans une certaine **anticipation** de ce qui va suivre, de ce qu'il provoque lui-même. Comme le résume L. MOREL : « *Le jeu des échos [...] inscrit l'enfant dans une temporalité où il devient acteur de transformation et auteur de causalité* »<sup>46</sup>.

D'autre part, parce qu'ils se doublent spontanément de langage, « *ces scénarios offrent à l'enfant un cadre fixe lui montrant quand, comment et pourquoi utiliser le langage* »<sup>47</sup>. En effet, ils engagent l'enfant à accepter certaines règles conventionnelles qui régissent le langage, comme le respect du tour de rôle.

#### ***D. Une manière de comprendre l'enfant : l'interprétation des énoncés***

Un autre versant intéressant des relations mère-enfant repose sur l'interprétation des productions du bébé.

Dès la naissance, dès les premiers cris, la mère va considérer l'enfant comme un acteur dans la communication : elle va attribuer un sens à ses comportements (productions vocales et/ou gestuelles, regards, sourires...) et va essayer d'y répondre le mieux possible.

Parce qu'elle prête des **intentions** au bébé, la maman lui offre une place de véritable partenaire de communication. Ainsi, la justesse des interprétations importe peu (la mère se méprend probablement souvent sur les premiers mots de son enfant). Ce qui est important, c'est qu'en considérant l'enfant comme doué d'intentions propres, elle lui permet de devenir acteur de significations. D. WINNICOTT affirme ainsi que : « *ce qui est essentiel c'est que l'enfant soit considéré comme un interlocuteur et la communication avec lui comme une conversation ; sa mère lui permet d'être à l'initiative de l'échange* »<sup>48</sup>. L'enfant entre alors dans le dialogue et réalise qu'il peut agir sur autrui. Plus encore, l'enfant acquiert ainsi une place de sujet : il est reconnu comme un

---

45 J. S. Bruner and R. Watson, *Comment Les Enfants Apprennent à Parler* (Paris: Retz, 2002).

46 L. Morel, 'Voyage En Temps D'enfant', *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 53 (2003), 65.

47 A. Van Der Straten, *Premiers gestes, premiers mots : formes précoces de la communication* (Paris: Centurion, 1991).

48 D. Winnicott, *Processus de Maturation Chez L'enfant* (Paris: Payot, 1974).



individu à part entière, doué de pensées et de désirs qui lui sont propres. Cette reconnaissance s'avère indispensable au processus d'individuation.

Alors, les aspirations maternelles se réalisent : l'enfant devient progressivement acteur dans l'échange et signifiant.

### **III. La médiation d'autrui dans la découverte de l'objet**

#### **A. Dans la relation mère-enfant**

Vers 4 mois, lorsque l'enfant développe une faculté d'attention conjointe, c'est-à-dire la possibilité d'accorder son regard avec celui de l'adulte sur un même centre d'intérêt, l'objet devient le partenaire privilégié des interactions dyadiques.

En effet, l'objet se révèle d'autant plus intéressant dans les échanges qu'il peut supporter les actions, les mots, les contacts, les affects, une attention multimodale... Il favorise alors les séquences interactives et suscite un certain tuteurage de l'adulte envers l'enfant : en présentant les objets à l'enfant, l'adulte leur accorde une certaine signification qui pourra ensuite être reprise par l'enfant. En outre, grâce à ces interactions, l'objet devient familier à l'enfant et se constitue comme support d'activité intéressant.

Comme le résume D. DESMEDT DU TOICT : « *Le tout petit a besoin que l'objet, les objets, lui soient donnés, présentés par la mère : le monde extérieur n'a de sens et ne peut être appréhendé qu'à travers l'adulte aimé, sinon il est un peu effrayant, et l'enfant est réticent à établir le contact.* »<sup>49</sup>

Vers 9-12 mois, on note deux progrès fondamentaux :

- la triangulation du regard, c'est-à-dire la possibilité de regarder l'objet, puis l'adulte, puis de nouveau l'objet
- le pointage, geste de désignation du doigt pour obtenir un objet ou pour partager un commentaire.

Ces nouvelles conduites attestent de la capacité de l'enfant à s'intéresser simultanément à l'adulte et à l'objet. Au carrefour des progrès de l'individuation et de la signification, cette découverte constitue l'enfant comme un partenaire résolument actif de communication.

---

49 D. Desmedt du Toict, 'Quand L'enfant Met Sa Vie En Jeu : Création de Soi, Ouverture Au Monde', *L'enfant*, 1989.

## **B. Dans la relation avec ses pairs**

Les relations des enfants entre eux, notamment avant l'âge deux ans, ont été bien moins étudiées. Nous nous référons ici à une étude de M. STAMBACK et coll<sup>50</sup> qui nous a particulièrement intéressés puisqu'elle nous semble justifier l'intérêt de groupes thérapeutiques avec de jeunes enfants. En effet, les auteurs tentent d'y définir « *les conditions qui favorisent les échanges entre enfants, et notamment ceux qui les conduisent à enrichir à la fois la maîtrise du monde des objets et les rapports individuels* ».

A partir de l'observation de groupes d'enfants âgés de 12 à 24 mois, les auteurs mettent en évidence des échanges très riches entre les enfants, qu'ils rangent selon deux catégories : les activités à dominante cognitive et les activités à dominante affective.

### **1. Activités à dominante cognitive**

Selon M. STAMBACK et coll., dès 12 mois, les enfants s'avèrent capables d'activités de type physique ou prélogique, en groupe : dès lors qu'ils sont capables de prêter attention simultanément à leur activité et à celle du voisin, les enfants viennent spontanément partager des activités. Chez les plus jeunes d'entre eux, un temps initial d'exploration individuelle des objets se révèle nécessaire. Mais dès les premiers échanges, **l'imitation d'autrui** joue un rôle prédominant.

L'échange débute lorsqu'un enfant initie une activité qui attire l'attention d'un autre enfant. Celui-ci vient alors l'imiter en apportant des variations personnelles afin de s'approprier l'activité. Les enfants ne se contentent donc pas d'imiter : ils s'inspirent des activités des autres pour apporter des éléments nouveaux à leurs explorations. Autrement dit : « *les initiatives des uns influencent celles des autres, leurs recherches s'enrichissent mutuellement et se complètent quelquefois.* »<sup>51</sup>

Les auteurs soulignent alors deux points importants :

D'une part, aucun enfant ne reste passif de même qu'il n'y a pas d'enfant leader. Ils deviennent tous, tour à tour, initiateur d'une activité et imitateur. D'autre part, les échanges entre enfants semblent plus construits lorsque ceux-ci ont l'occasion de se retrouver plusieurs fois autour des mêmes activités.

---

50 M. Stamback, M. Barrière, and others, *Les bébés entre eux : découvrir, jouer, inventer ensemble* (Paris: PUF, 1983).

51 Stamback, Barrière, and others.

## 2. Activités à dominante affective

Aussi nombreuses que les précédentes, les activités à dominante affective reposent sur un phénomène de **contagion émotionnelle**. Toujours entraînés par l'imitation de leurs partenaires, les enfants se retrouvent à partager une même activité pour le simple plaisir d'être ensemble (courir, frapper sur une boîte...). Ils s'incitent alors les uns les autres, au moyen de mimiques, de gestes ou de mots, à venir partager la même activité.

Dès 12 mois, les enfants explorent donc une multitude de moyens pour réaliser des activités en commun, alors même qu'ils ne maîtrisent pas encore le langage.

Cette étude nous semble donc justifier le fait que les activités ludiques entre pairs permettent aux enfants d'enrichir leur exploration de l'environnement mais aussi de stimuler leurs capacités de communication.

Nous avons donc analysé comment l'enfant se construit dans sa relation à l'autre, grâce aux interactions précoces mère-enfant mais aussi au travers d'activités partagées avec ses pairs.

Nous pouvons alors conclure les deux précédentes parties sur cette citation de A. VAN DER STRATEN : « *L'acquisition du langage verbal est surtout le résultat d'une histoire, d'un va et vient constant entre développement physique et développement psychique, relation à l'autre et relation à l'environnement.* »<sup>52</sup>

Nous nous proposons maintenant d'aborder le poids du multihandicap, c'est-à-dire de l'association de déficiences physiques, sensorielles et/ou mentales, dans la construction de la pensée de l'enfant. En rapprochant ces données du développement de l'enfant typique, nous analyserons l'intérêt d'une prise en charge orthophonique de l'enfant porteur de handicap basée sur l'observation de ses comportements ludiques.

---

52 Van Der Straten.

# Chapitre 3 : Influence du handicap sur le développement de l'enfant et prise en charge orthophonique

## I. Influence du handicap

### A. 100 % d'inné, 100% d'acquis

La part de l'inné et de l'acquis dans les compétences et les difficultés d'un sujet constitue une question récurrente. À la suite de B. CYRULNIK, dont nous avons repris l'expression « 100 % d'inné, 100% d'acquis », nous pensons que l'un et l'autre ne peuvent jamais se traiter isolément puisque « l'acquis ne se trouve jamais acquis que grâce à l'inné, qui lui-même s'avère toujours à façonner par l'acquis ».<sup>53</sup>

Autrement dit, l'enfant se construit grâce à des interactions extrêmement complexes entre ce que ses capacités mentales, physiques et sensorielles lui permettent de percevoir de l'environnement, et ce que l'environnement vient stimuler dans ces capacités élémentaires.

Une telle approche, appliquée au domaine du handicap chez l'enfant, implique une prise de conscience de plusieurs points importants :

- Premièrement, comme l'affirme D. CRUNELLE, il n'existe « *Nulle prise en charge possible sans prise en charge de la pathologie globale* »<sup>54</sup>. Toute approche thérapeutique de l'enfant en situation de handicap nécessite donc la constitution d'une **équipe pluridisciplinaire** afin de répondre aux multiples besoins de l'enfant.
- Deuxièmement, la prise en charge thérapeutique doit commencer de façon très **précoce**, c'est-à-dire dès l'annonce du diagnostic, afin d'aider l'enfant à progresser et d'éviter tout surhandicap induit par un manque de stimulations adaptées.
- Enfin, la dimension écologique de la prise en charge implique une nécessaire **coopération avec les parents** et la famille, partenaires privilégiés de l'enfant.

53 B. Cyrulnik, *La Naissance Du Sens* (Paris: Hachette, 1995).

54 L. Morel, 'Éducation précoce du langage dans les handicaps de l'enfant de type sensoriel, moteur, mental', in *Approches thérapeutiques en orthophonie, Prise en charge orthophonique, troubles du langage oral*, Ortho Édition (Isbergues, 2004), i.

Cette interaction constante entre l'inné et l'acquis légitime la mise en place d'une éducation précoce en orthophonie. Celle-ci vise à soutenir toutes les compétences nécessaires à l'établissement du langage et de la communication et donc à aider l'enfant déficient « à *exprimer à son rythme l'ensemble de ses potentialités* »<sup>55</sup>.

## **B. Les difficultés inhérentes à l'enfant**

Dès ses premières interactions avec le monde intérieur et extérieur, l'enfant avec déficience, qu'elle soit motrice, sensorielle ou mentale, va rencontrer des difficultés dans la perception, le traitement, l'analyse et la mémorisation des informations reçues.

La mise en place d'un environnement cohérent grâce aux données de l'expérience devient donc un défi complexe.

D'une part, l'enfant rencontre des difficultés à se construire en tant qu'individu doué d'une pensée et d'un corps propres. En effet, « *Habiter son corps suppose qu'il maîtrise les sensations qui arrivent aux frontières de son organisme. Cette maîtrise est rendue difficile quand l'équipement de l'enfant est incomplet ou défectueux.* »<sup>56</sup> Or, comme nous l'avons évoqué, la construction du schéma corporel participe au processus d'individuation et à la construction de la psyché.

D'autre part, la non-maîtrise des sensations perçues entrave l'enfant dans la création de liens entre événements intérieurs ou extérieurs et ressentis. Or ce sont justement ces rapprochements entre les différentes modalités perceptives qui permettent à l'enfant de construire les invariants nécessaires à son développement psychique. Si l'environnement ne permet pas de pallier les difficultés de l'enfant, celui-ci ne sera pas en mesure de « voir » le résultat de ses actions. Par conséquent, il risque de développer des comportements déviants : agressivité, hyperactivité ou, au contraire, une certaine passivité.

La déficience mentale, sensorielle et/ou physique, lorsqu'elle ne permet plus une adéquation entre l'enfant et son environnement physique et humain, constitue un obstacle au développement du sujet.

---

55 Crunelle D., 'La Guidance Parentale Autour de L'enfant Handicapé Ou L'accompagnement Orthophonique Des Parents Du Jeune Enfant Déficitaire', *Rééducation orthophonique*, 242 (2010).

56 Morel, 1.

## **C. Les difficultés inhérentes à l'entourage**

Mais le handicap de l'enfant retentit également fortement sur son entourage et affecte ainsi ses rapports humains.

### **1. L'annonce du handicap**

Un premier bouleversement important dans l'entourage de l'enfant naît avec l'annonce du handicap. La déficience du bébé bouscule l'image idéalisée de l'enfant parfait. Elle provoque une profonde blessure narcissique chez les parents : leur enfant, qui n'est pas le bébé fantasmé, devient difficile à penser.

Les réactions émotionnelles face à une telle désillusion sont nombreuses : culpabilité, désarroi, impuissance, rejet, dépression...

Un risque se constitue alors de ne plus regarder l'enfant qu'au travers du filtre du handicap. La déficience apparaît au premier plan et l'enfant tend à disparaître derrière. L'entourage, malgré lui, renvoie à l'enfant une image négative de lui-même, peu encourageante.

En résulte alors une altération plus ou moins profonde des interactions avec l'enfant.

### **2. La perturbation des interactions précoces**

Face à un enfant porteur de handicap, l'entourage se trouve souvent démuni. Les adultes ne savent soudainement plus comment interagir avec un enfant qui ne répond pas à leurs sollicitations de manière ordinaire. Par conséquent, les interactions précoces mère-enfant, d'autant plus nécessaires à l'étayage de l'enfant qu'il se trouve en difficulté, tendent à s'appauvrir.

Ainsi, l'ajustement émotionnel et comportemental, normalement spontané chez la mère, se met difficilement en place. En outre, l'écart qui se creuse entre l'âge chronologique de l'enfant et son âge développemental bouleverse les repères parentaux : le motherise (ou parlé-bébé) par exemple, est difficile à maintenir lorsque le bébé grandit physiquement. Le langage perd de sa fonction de communication : on retrouve un motherise plus pauvre, des reformulations plus rares, des énoncés plus directifs, des questions essentiellement fermées... Parallèlement, la mère rencontre des difficultés à interpréter les vocalises ou gestes de son enfant. Les interactions ludiques, pourtant essentielles, s'étiolent alors au profit d'échanges à visées plus fonctionnelles.

On perçoit alors comment une difficulté en entraîne une autre : l'enfant déficient, du fait de ses déficiences sensorielles, physiques et/ou cognitives, se trouve fragilisé et réclame un soutien particulièrement important de son environnement humain pour concevoir un monde cohérent et organisé. Or, le handicap vient justement interférer dans l'échange qu'il tente d'entretenir avec son entourage : les interactions précoces mère-enfant, perturbées, fournissent des repères moindres à l'enfant et accentuent l'impact de la déficience originelle.

Par ailleurs, on rencontre plusieurs types de déviances éducatives induites par le handicap : la surprotection, la surmédicalisation, la transformation des parents en éducateurs ou le rejet, voire la maltraitance... Fragilisés par un handicap qui les dépasse, les parents se trouvent dans l'incapacité d'équilibrer affection, protection, valorisation de l'autonomie...

Toutes ces réactions parentales vis-à-vis du handicap doivent être considérées comme normales, dans le sens où elles résultent d'un bouleversement psychique important. Néanmoins, elles n'en sont pas moins inadaptées et peuvent s'avérer dangereuses pour l'enfant et la dynamique familiale. Une aide peut alors être proposée, qui s'adresse aussi bien à l'enfant qu'aux parents, afin de rétablir un environnement le plus adapté possible aux capacités l'enfant, qui optimise ses échanges et ses interactions avec autrui.

#### ***D. S'ouvrir à la différence***

Le développement de l'enfant porteur de handicap ne peut cependant pas se résumer à des insuffisances et des incapacités, liées à une altération organique et à une anomalie des interactions avec autrui et l'environnement. L'enfant atypique nous dévoile un développement qui n'est pas seulement déficitaire, mais essentiellement différent de celui d'un enfant sain. Le handicap dévie la trajectoire développementale de l'enfant, selon un axe unique à cet enfant.

Ainsi, l'approche du handicap porte à s'interroger sur comment l'enfant construit ses connaissances, selon quels liens il les organise pour donner du sens à son environnement et comment cela le conduit à développer des comportements adaptatifs.

Toute intervention thérapeutique devra donc se baser sur une ouverture à la différence et une constante remise en question de sa pratique professionnelle.

## II. La prise en charge orthophonique du multihandicap

Comme le résume D. CRUNELLE : « *Le développement normal de la communication et du langage reposerait sur cette interaction permanente entre mécanismes de maturation cérébrale et apports environnementaux.* ». Nous percevons ainsi la légitimité d'une prise en charge orthophonique précoce de l'enfant porteur de handicap, chez qui déficiences innées ou acquises et difficultés d'interactions avec l'environnement viennent faire obstacle au développement langagier. Celle-ci se révèle d'autant plus nécessaire chez les enfants multihandicapés, chez qui plusieurs déficiences s'associent en un tableau sémiologique complexe.

L'accompagnement parental de l'enfant porteur de handicap d'une part, et la prise en charge de cet enfant d'autre part, constituent deux pendants complémentaires de la rééducation orthophonique.

### A. L'accompagnement parental

L'accompagnement parental a comme objectif de permettre à la famille et à l'enfant de se retrouver dans des situations de communication et de plaisir partagé. Contrairement à la « guidance parentale », où le thérapeute se positionne comme celui qui sait face à celui qui ignore, l'accompagnement parental se conçoit comme un réel partenariat.

Avec la psychologue C. BÉLARGENT, nous affirmons qu'il s'agit d'être « *non plus attentifs à ce bébé mais [d'] être attentifs à ce que cette mère, ce père voit, à ce qu'il pense, à ce qu'il croit et à ce qu'il craint, à ce qu'il désire ou à ce qu'il redoute, à ce dont il a besoin ; cette intentionnalité nous éloigne de ce qu'est la guidance parentale qui visait à mettre en application un certain nombre de données que celui qui sait impose à l'autre...* »<sup>57</sup>

Ainsi, le travail avec les parents commence par une écoute attentive des difficultés, des souffrances et des questionnements, afin de mieux appréhender la dynamique familiale. Cette empathie permet l'établissement d'une relation de confiance mutuelle entre parents et thérapeute(s), dans le respect de l'autre et l'absence de jugement. Nous, professionnels, devons garder en tête que les parents ont fait du mieux qu'ils pouvaient, avec ce qu'ils avaient et ce qu'ils savaient. Des échanges réguliers vont alors permettre à chacun de cheminer dans sa compréhension de l'enfant et de son environnement, afin d'apporter des solutions qui conviennent à cette famille-là.

---

57 C. Belargent, 'Accompagnement Familial En Prise En Charge Précoce de L'enfant Porteur de Handicap', *Rééducation orthophonique*, 25–44.



Le rôle de l'orthophoniste consiste alors à rassurer les parents dans leurs compétences à élever et à retrouver du plaisir dans les interactions avec leur fils, leur fille. Il s'agit de leur faire prendre conscience des compétences de leur enfant, de les rendre attentifs à ses intentions de communication afin qu'ils puissent y répondre. Ensemble, parents et thérapeutes cherchent une voie nouvelle pour interagir et communiquer avec l'enfant, malgré ses déficiences. Par là-même, l'enfant se trouve revalorisé aux yeux de son entourage, s'assurant une place d'individu en amont de son handicap. Par la médiation de l'orthophoniste, un nouvel espace de rencontre se crée entre l'enfant et sa famille. Il s'y désamorce certaines situations angoissantes et déstabilisantes, au profit d'interactions ludiques portées par le plaisir d'être ensemble. Cet accompagnement, personnalisé, demande du temps. Mais on ne peut concevoir un cheminement de pensée qui ne s'inscrive dans la durée.

On perçoit ainsi que l'accompagnement parental ne repose sur aucune méthode établie, mais se définit comme la co-construction d'un terrain de rencontre avec l'enfant et son handicap, permettant des interactions adulte-enfant ajustées et stimulantes.

### ***B. La prise en charge de l'enfant selon une approche originale : l'ajustement protologique***

Le multihandicap soulève de nombreuses problématiques relevant du domaine de l'orthophonie. Selon les difficultés motrices, sensorielles et cognitives rencontrées par l'enfant, l'orthophoniste travaillera les compétences socles (regard, attention conjointe, pointage, imitation...), la communication non verbale, le langage (articulation, phonologie, lexique, syntaxe et pragmatique), les compétences cognitives, la phonation, la déglutition...

Parmi toutes ces approches rééducatives, nous avons choisi pour notre étude d'explorer un travail basé sur l'éveil cognitif de l'enfant. *L'ajustement protologique et langagier*, développé par L. MOREL avec des enfants porteurs de trisomie 21 et inspirée des travaux de M-F. LIVOIR-PETERSEN auprès d'enfants atteints d'autisme, nous a fourni un éclairage essentiel pour notre travail auprès d'enfants multihandicapés sans langage.

Cette approche se veut complémentaire des autres prises en charge nécessaires à l'enfant et ne prétend en aucun cas pouvoir se substituer aux rééducations traditionnelles<sup>58</sup>.

---

58 L. Morel, 'Éducation Précoce Du Langage Dans Les Handicaps de L'enfant de Type Sensoriel, Moteur, Mental', in *Approches thérapeutiques en orthophonie, Prise en charge orthophonique, troubles du langage oral*, Ortho Edition (Isbergues, 2004), 1.

## 1. Les principes essentiels

Partant du postulat que « *la construction des premiers raisonnements et des invariants fondamentaux est essentielle à l'émergence du processus de sémiotisation, processus permettant que l'enfant devienne créateur de ses propres « devant être signifiés »* »<sup>59</sup>, l'ajustement protologique et langagier tend à assister l'enfant dans ses explorations des objets pour l'aider à construire un monde intérieur et extérieur cohérent.

Par le biais d'activités ludiques sensori-motrices, l'orthophoniste aide l'enfant à se créer une représentation stable du monde environnant. À partir des certitudes acquises, l'enfant pourra se forger ses premières représentations et accéder au symbolisme. De plus, grâce à des interventions langagières adaptées, l'orthophoniste lui fera percevoir que ses expériences et ses découvertes peuvent être partagées avec l'autre par l'intermédiaire du langage.

Pour cela, l'orthophoniste va mettre en place des situations où l'enfant pourra vivre du « encore » et se créer ses **premiers invariants** : elle va l'accompagner dans sa recherche de permanences. Selon son stade de développement, soit l'enfant se situe dans une quête de « *permanence sensori-tonique* »<sup>60</sup>, c'est-à-dire qu'il recherche dans ses actions des éprouvés sensoriels qui lui assurent une certaine continuité narcissique ; soit l'enfant recherche une permanence dans le monde extérieur et dans les relations entre objets ou entre événements. Il s'agit alors de lui offrir l'opportunité de multiplier ses expériences, de se sentir « cause de » et de prendre conscience du résultat de ses actions afin de le situer en tant qu'**acteur de ses découvertes**.

## 2. La démarche

### a. L'organisation de la séance

La séance s'organise autour de matériel non signifiant avec lequel l'enfant peut effectuer des explorations et des actions simples, coordonnées et variées. Les conduites qui pourraient relever d'un apprentissage pur (c'est-à-dire d'un certain conditionnement) plutôt que d'une exploration personnelle et qui ne reflètent donc pas les véritables préoccupations cognitives de l'enfant, sont évitées afin de stimuler sa créativité. Les objets symboliques (par exemple les poupées, la dînette, les petites voitures) sont ainsi écartés : les enfants les utilisent très spontanément de façon fonctionnelle, montrant par là qu'ils en reconnaissent l'utilisation, mais s'éloignent alors de leurs préoccupations pré-logiques et pré-physiques.

---

59 L. Morel.

60 L. Morel.

L'orthophoniste veille à proposer des activités relativement régulières et ritualisées, afin de permettre à l'enfant de vivre du « encore ». De la même façon, il est important de présenter des objets identiques en nombreux exemplaires (Kappla, marrons, pâtes, ficelle...) pour que l'enfant puisse percevoir le « même » dans ses actions.

Néanmoins, comme l'observent M. ROTH et C. ZIMMERMANN dans leur mémoire<sup>61</sup>, « *tout objet [peut] être propice à l'observation de conduites témoignant des préoccupations cognitives de l'enfant* ». Plutôt que de se figer dans un certain matériel, il est donc recommandé de partir des intérêts de l'enfant, afin d'éviter la frustration et un certain repli cognitif vers des activités connues antérieures.

### **b. L'observation des activités ludiques**

Pour pouvoir ajuster ses propositions aux capacités de l'enfant, l'orthophoniste va observer finement les conduites ludiques de l'enfant et les situer en regard de son développement prélogique. Elle va donc **encourager les initiatives de l'enfant** et porter une attention toute particulière à ses activités spontanées. Il s'agit ici de comprendre le fonctionnement mental de l'enfant et de découvrir ses préoccupations cognitives propres. Autrement dit, il s'agit de délimiter ce que L. VIGOSTSKY nomme « **Zone proximale de développement** », c'est-à-dire « *la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés* »<sup>62</sup>. Selon cet auteur, les activités se situant dans la zone proximale de développement d'un enfant sont les plus adaptées et les plus propices à le faire progresser. A partir de l'observation des conduites ludiques de l'enfant, l'orthophoniste pourra donc déterminer quels ajustements viendront répondre à ses intérêts, éveiller sa curiosité et accompagner son développement cognitif.

### **c. L'analyse des conduites langagières**

Les conduites langagières de l'enfant seront reliées à ses activités et analysées. Cette mise en parallèle permet d'appréhender le rapport que l'action entretient avec le langage de l'enfant, de définir la fonction que l'enfant donne à la parole. La compréhension des liens activité – langage contribue à situer l'enfant dans son développement cognitif. Par exemple, un langage descriptif

---

61 M. Roth et C. Zimmermann, 'Exploration des conduites ludiques de six enfants autistes et analyse de leurs préoccupations cognitives' (France: École d'orthophonie de Strasbourg, 2008).

62 L. Vygotski, *Pensée et Langage*, 3e edn (La Dispute, 1997).

composé de mots qui étiquettent uniquement les objets en présence atteste d'une indifférenciation objet-action et d'une forte dépendance au contexte. Par opposition, un langage génératif qui évoque l'absent ou le possible témoigne des capacités d'abstraction et de décollusion de l'enfant.

Même lorsque l'enfant ne possède pas de langage oral intelligible, l'analyse de ses productions sonores ou gestuelles, en regard de ses activités ludiques, nous informe sur la fonction qu'il attribue au langage (simple étiquetage du monde environnant ou véritable support de communication). Nous pouvons alors mieux cerner son développement langagier et l'aider à progresser.

#### d. Créer un champ d'ajustement cognitif

Grâce aux données recueillies, l'orthophoniste peut se situer en « **accordage cognitif** » avec l'enfant, c'est-à-dire lui proposer des activités étayantes qui correspondent à ses préoccupations cognitives.

D'une part, l'orthophoniste manifeste son intérêt pour les activités de l'enfant en se les appropriant. Grâce à l'**imitation** ou à la transposition des éprouvés sensoriels dans une autre modalité, elle va signifier à l'enfant qu'elle reconnaît ses activités comme essentielles à ses préoccupations cognitives. La valorisation des conduites de l'enfant l'encourage à reproduire ses actions et à se placer comme acteur de ses expériences. L. MOREL évoque également la mise en place de contingences entre les actions de l'enfant et ses propres réactions. Autrement dit, pour une action de l'enfant, l'adulte lui proposera toujours une même réaction gestuelle ou vocale, quasiment simultanée. Il s'agit ainsi de lui faire prendre conscience qu'il peut entraîner une réaction chez l'adulte, donc qu'il peut être « cause de » sur autrui.

D'autre part, l'orthophoniste va dépasser la simple imitation pour proposer ce que J. BRUNER nomme « *étayage* »<sup>63</sup>. Il s'agit de propositions ludiques adaptées au niveau de l'enfant. L'orthophoniste va s'introduire dans le jeu de l'enfant et proposer une ouverture par le biais de variations très mesurées : il s'agit de rester proche du connu de l'enfant pour ne pas le déstabiliser, mais de s'éloigner juste assez de l'attendu pour que l'enfant puisse penser cet écart. En effet, « *il n'y a de pensée possible que par comparaison. Le développement de la psyché se réalise sur la base de rapprochements du nouveau au déjà connu.* »<sup>64</sup>

Cet élargissement peut se composer :

- de différenciations (d'objets, d'actions ou d'effets)

---

63 Bruner.

64 Livoir-Petersen.

- de mises en relations (d'objets, d'actions)
- d'organisations d'actions
- de nécessaires organisations d'actions (en réponse à un problème qui se pose à l'enfant)

Les réactions de l'enfant vont confirmer ou infirmer les hypothèses de l'orthophoniste quant aux préoccupations cognitives de l'enfant. Le thérapeute pourra alors réajuster ses propositions pour se situer au plus près de la « zone proximale de développement ».

#### **e. Apporter un langage choisi**

Dans ces interactions ludiques, le langage apporté par l'orthophoniste joue un rôle primordial. Il permet de traduire le ressenti de l'enfant et de donner un sens à ses activités en posant des mots sur ses actions.

Il ne s'agit pas ici d'un langage descriptif et fonctionnel, où le thérapeute verbaliserait les actions de l'enfant, mais plutôt d'un « **langage métabolisant** »<sup>65</sup> (« Boum ! C'est tombé ! », « Oh hisse ! C'est difficile ! »...). Ici les mots ne traduisent ni un ordre, ni un conseil, ni une description : ils viennent témoigner de la possibilité du partage avec l'autre, dans le sens où ils transposent le vécu interne du sujet dans une modalité verbale externe.

Par ailleurs, l'orthophoniste veille à respecter une certaine **économie de parole** : en dire peu mais au bon moment et ne pas noyer l'enfant dans un flux verbal duquel il ne peut rien extraire.

Le langage vient alors faire corps avec l'activité et participe à l'état d'accordage. Positionnés dans un même espace cognitif et langagier, l'enfant et le thérapeute peuvent interagir ensemble et partager leurs expériences dans une démarche de co-construction.

En somme, la démarche d'ajustement protologique et langagier conduit l'enfant à reproduire des expériences sur le réel et l'aide à en extraire des certitudes essentielles. Elles lui permettront de se construire des représentations stables qu'il pourra partager avec autrui par le truchement du langage.

---

65 L. Morel.

## **Deuxième partie :**

### **DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL**

## **Chapitre 1 : Problématique et hypothèses**

### **I. Problématique**

Des rappels théoriques exposés ci-dessus, nous avons extrait que :

D'une part, les premiers raisonnements logiques constituent une base essentielle au développement du langage et de la communication. Les conduites ludiques de l'enfant témoignent de son niveau cognitif et nous informent quant à ses possibilités langagières.

D'autre part, les déficiences motrices, sensorielles et mentales entravent la construction d'invariants et de permanences chez les enfants multihandicapés et pénalisent donc leur entrée dans le langage et la communication.

Nous nous proposons donc d'étudier l'émergence des premiers raisonnements logiques chez des enfants multihandicapés, grâce à l'observation de leurs conduites ludiques.

À l'IEM (Institut d'Éducation Motrice) *Les Grillons* à Strasbourg, il existe depuis plusieurs années un atelier thérapeutique (le groupe « manip' »), qui vise à soutenir le développement cognitif et langagier d'enfants multihandicapés grâce à la manipulation d'objets non signifiants (cubes, boîtes, marrons, balles, tubes, fils...).

Nous nous posons alors la question suivante :

Comment un atelier thérapeutique centré sur la manipulation d'objets non signifiants permet-il de développer chez des enfants multihandicapés des connaissances pré-logiques, pré-physiques et pré-symboliques qui viendront étayer leurs compétences langagières et communicationnelles ?

Autrement dit, comment cet atelier va-t-il aider les enfants à construire leurs premiers raisonnements ? Comment l'orthophoniste peut-elle s'adapter au multihandicap des enfants pour les accompagner dans la découverte des objets ? A quoi l'orthophoniste doit-elle être attentive ? Comment déterminer quels ajustements seront les plus pertinents ?

## II. Hypothèses

Nous posons comme hypothèse de départ que l'orthophoniste peut stimuler l'émergence du langage chez des enfants multihandicapés grâce à des explorations sensorimotrices au sein d'un atelier thérapeutique.

En proposant des **ajustements adaptés aux handicaps multiples** de chacun, l'orthophoniste peut amener les enfants à **s'intéresser aux objets**, à **développer leurs pratiques ludiques** et à **construire des bases logiques** qui viendront **étayer leur entrée dans le langage**.

Pour s'inscrire dans une telle dynamique, il est nécessaire de partir d'une **observation fine du comportement** de chaque enfant afin de mettre en lien ses conduites ludiques avec ses capacités perceptives, cognitives, motrices, praxiques, attentionnelles... Le thérapeute pourra alors **accompagner l'enfant porteur de handicap dans son développement cognitif et langagier** et **proposer des ajustements au plus proche de ses préoccupations**.

Nous proposons alors de suivre ce groupe thérapeutique des Grillons durant 5 mois (d'octobre 2012 à février 2013) et d'analyser finement le comportement spontané de chaque enfant, ainsi que les réactions face aux propositions ludiques des thérapeutes.

Grâce à ces observations, nous souhaitons **situer chaque enfant en regard de son développement cognitif et langagier** et faire évoluer notre propre pratique clinique afin de **proposer des ajustements pertinents, qui tiennent compte de leurs multiples difficultés (sensorielles, motrices, praxiques, attentionnelles, cognitives...)** et qui les soutiennent dans la **construction d'un monde extérieur stable et cohérent**.

## Chapitre 2 : Méthodologie

### I. Présentation générale du cadre des séances

Pour mener cette étude, je me suis donc rendue à l'IEM les Grillons durant 5 mois, à raison d'un jour par semaine, afin d'observer le groupe « manip' » et d'y participer. Chaque séance est filmée à l'aide d'une caméra. Le groupe est constitué de trois enfants (Y, A et LA) que nous présenterons plus tard, encadrés par une orthophoniste et une ergothérapeute.

Commençons par une présentation rapide des séances.

## **A. Le lieu**

Les séances se déroulent dans une des salles d'orthophonie de l'IEM.

Nous travaillons toujours dans la même pièce afin d'offrir un **repère fixe et rassurant** aux enfants. Il s'agit d'une **salle neutre**, dans laquelle les enfants ne suivent pas d'autre rééducation : ainsi nous espérons que le lieu soit pleinement investi pour le travail des manipulations, sans qu'il ne soit porteur de connotations affectives qui puissent influencer le comportement des enfants.

Avant chaque séance, nous rangeons et organisons le lieu pour fournir **un cadre sobre, dénué de distractions extérieures**. Le mobilier se restreint à un bureau et deux chaises ; le sol est recouvert d'un épais tapis. Un des murs de la pièce est en fait un grand placard à portes coulissantes communicant avec la pièce voisine, généralement vide à l'heure de notre atelier. Nous nous efforçons donc de maintenir les portes du placard fermées. Enfin, la pièce comporte un grand miroir mural que nous cachons avec un tissu vichy et une porte fenêtre dont nous tirons les rideaux.

Par ailleurs nous travaillons au tapis. Au vu du jeune âge des enfants et de leurs difficultés motrices, il ne nous semble pas pertinent de travailler sur une table. Nous nous asseyons donc avec les enfants, en cercle ou demi-cercle, autour du matériel proposé pour la séance. Comme nous l'évoquerons plus tard, la présence de la caméra restreindra un peu notre espace de travail : lorsque les enfants sortent du champ de la caméra trop longtemps, je les invite à revenir au centre du tapis.

## **B. Le temps**

Le groupe « manip' » a lieu chaque semaine, le mardi en début d'après-midi, avant la sieste.

Une tranche horaire d'une heure est dévolue à cet atelier, mais inclut les temps de déplacements pour chercher les enfants et les raccompagner dans leur groupe éducatif, ainsi que les quelques minutes d'installation et de transferts. De plus, les thérapeutes présents ont parfois été confrontés à d'autres impératifs horaires qui ont écourté les séances. En pratique, les séances ont duré entre 25 et 50 minutes, avec une moyenne de 40 minutes environ.

J'ai pu assister aux toutes premières séances du groupe en octobre mais je ne les ai pas filmées. J'ai considéré ces 2 séances comme une phase d'habituation avec le cadre de travail et les autres enfants, mais aussi comme une étape de familiarisation avec ma personne. Je suis ainsi devenue un adulte connu des enfants et par la suite je n'ai observé aucun comportement qui témoignerait d'une méfiance à mon égard ou d'un sentiment d'insécurité.



### **C. Le matériel utilisé**

Pour développer les explorations sensori-motrices des enfants, nous avons choisi d'utiliser un matériel non symbolique mais varié. Les objets sélectionnés permettent des activités de :

- **remplissage** (caisse, bassine, boîtes gigognes et cubes gigognes, tubes, marrons et cotons)
- **distribution** (boîtes et cubes, marrons et cotons)
- **regroupements de mêmes** (marrons, cotons, baguettes)
- **emboîtement** (cubes gigognes, boîtes gigognes)
- **fractionnement** (coton, pâte à modeler)
- **déformation** (scoubidous, guirlande, pâte à modeler)
- **enfilage** (tubes et anneaux)
- **construction** (cubes et boîtes)
- **recouvrement** (tissus)

Nous avons également utilisé des balles de textures et de formes très différentes favorisant des **explorations plus sensorielles**. Enfin, un fauteuil dit « fauteuil Lotus » (une photo est disponible en annexe) nous a servi à plusieurs reprises.

Notons que ce matériel favorise également des conduites ludiques plus rudimentaires composées d'actions simples comme **lécher, jeter, taper, froter, mettre dans ou mettre sur...** Par ailleurs, pour répondre aux difficultés motrices des enfants, nous n'avons utilisé que de gros objets faciles à manipuler.

Avant chaque séance, nous avons réfléchi à une sélection d'objets que nous pouvions proposer aux enfants. En nous basant sur les observations de la séance précédente, nous avons déterminé quels nouveaux objets nous voulions introduire et quels objets pouvaient être retirés. Nous avons ainsi cherché à nous situer au plus près des préoccupations cognitives des enfants, c'est-à-dire à respecter leurs centres d'intérêts.

Enfin, nous n'avons pas utilisé d'objets symboliques pour éviter que les enfants ne soient happés par leur utilisation fonctionnelle et ne puissent s'en détacher. Néanmoins, les cubes gigognes présentaient des dessins qui ont entraîné plusieurs conduites d'étiquetage.

### **D. Description d'une séance type**

Chaque séance se déroule selon le même schéma. Il s'agit ainsi de placer les enfants dans un

cadre connu et rassurant : libérés de l'angoisse de l'incertitude, ils peuvent se concentrer davantage sur leurs activités.

Avant tout, nous (les thérapeutes participant à l'atelier) allons chercher les enfants dans leurs groupes respectifs. Ce petit temps nous autorise un rapide échange avec les éducateurs et nous permet de rappeler aux enfants que nous allons en séance d'orthophonie. Ils peuvent ainsi anticiper leur arrivée dans le groupe « manip' ».

Chaque séance commence par la **comptine parlée** « Que fait ma main ? ». Par ce petit rituel, nous réveillons les mains des enfants en proposant différents verbes d'action (caresser, frapper, danser...) : nous nous focalisons ainsi sur le « faire ». Parfois, nous partons des gestes spontanés des enfants et les incluons dans la comptine. Par exemple si Y se touche la tête, nous l'imitons en disant « Elle se met sur la tête ! ». Nous entrons alors dans un bref jeu d'imitation, où nous nous plaçons tantôt en position d'initiateur, tantôt en position d'imitateur. Nous relevons ainsi des indices quand aux possibilités d'imitation des enfants, que nous pouvons mettre en lien avec leurs compétences langagières et communicatives. Cette petite comptine nous permet également d'observer les capacités de mémorisation des enfants, leur propension à la communication et leur compréhension verbale ou gestuelle. La comptine achevée, nous proposons alors le matériel aux enfants et commençons le travail de manipulation.

Lorsque le temps imparti est écoulé, nous rangeons le matériel en faisant participer les enfants au maximum. Puis nous reprenons la comptine initiale pour nous dire au-revoir et clôturer l'atelier. En fin de séance, la comptine permet de ramener le calme mais aussi d'anticiper sereinement le retour dans le groupe éducatif. Ceci se révélera particulièrement important auprès de LA qui accepte difficilement les fins de séances et le rangement.

Enfin, nous raccompagnons les enfants dans leurs groupes respectifs.

## **II. Population**

### ***A. Les enfants participant à l'atelier thérapeutique***

Le groupe « manip' » rassemble trois enfants de l'IEM : Y, A et LA.

#### **1. Présentation des enfants**

A est le plus jeune enfant du groupe. Âgé de 5 ans 10 mois au début de mon étude, il présente une tétraparésie spastique et une paralysie cérébrale.

Le comportement d'A est marqué par la répétition inlassable du geste de lécher puis de jeter les objets, quels qu'ils soient (signifiants ou non, connus ou non). En outre, A rencontre de grandes difficultés de communication : il ne prend pas l'autre en compte, ne regarde pas son interlocuteur et ne répond pas toujours à l'appel de son prénom. Il dispose du pointage proto-impératif mais ne maîtrise pas le tour de rôle et utilise peu l'imitation. Paradoxalement, il semble apprécier le contact d'autrui et les tentatives de l'adulte pour entrer en communication avec lui.

A présente un vocabulaire relativement étendu, notamment dans le domaine animalier, mais il utilise le langage dans un but d'étiquetage du monde environnant et non dans sa dimension communicative. A n'utilise pas les gestes Makaton (système de communication augmentée) et s'exprime essentiellement par des vocalisations.

A présente également des difficultés motrices globales. Il se déplace à l'aide d'un déambulateur mais peut manipuler les objets avec une aisance relative.

Le travail des manipulations sensori-motrices se révèle adapté au profil d'A. En reconnaissant ses préoccupations cognitives, nous espérons l'aider à prendre conscience du résultat de ses actions et à diversifier progressivement ses conduites ludiques. Ainsi, nous espérons lui permettre de se créer un monde qui fait sens, dans lequel le langage peut s'inscrire comme outil de communication.

Y est âgé de 9 ans 9 mois au début de mon étude. Il souffre de troubles du développement global avec syndrome tétrapiramidal progressif non étiqueté.

Y est un garçon jovial, très souriant, avec une forte appétence à la communication. Il est très expressif et participe volontiers à des jeux d'échange. Néanmoins, son regard s'avère instable et ses capacités attentionnelles labiles : très vite distrait par un stimulus extérieur, il s'interrompt souvent dans ses activités ou ses échanges avec autrui. Cette labilité attentionnelle nous empêche d'évaluer précisément ses compétences cognitives et représentatives, mais ses comportements ludiques nous fourniront de précieux indices.

D'un point de vue langagier, Y rencontre une forte dysarthrie. Il produit quelques mots et onomatopées en situation et utilise fréquemment des vocalisations pour attirer l'attention de l'adulte. De plus, Y évolue dans un cadre bilingue : ses parents parlent arabe à la maison. Les compétences lexicales de Y sont donc difficiles à évaluer.

D'un point de vue moteur, Y se déplace en fauteuil roulant manuel avec aide de l'adulte. Très

limité dans la qualité de ses mouvements, il peut attraper et manipuler quelques objets mais il manque de force et de précision. Par ailleurs, des difficultés de type pratiques viennent troubler l'organisation de ses gestes.

Enfin, Y possède une acuité visuelle faible : même avec ses lunettes, il ne voit pas les détails. Le bilan orthoptique fait état d'une fixation visuelle courte. Les saccades et la poursuite visuelles se révèlent de bonne qualité mais manquent toutefois d'endurance. Ainsi, le déficit attentionnel semble à l'origine des difficultés oculomotrices ou vient tout du moins les accentuer.

La participation de Y au groupe « manip' » nous semble pertinente : en lui permettant de réaliser des expériences et des découvertes sensori-motrices, malgré son handicap moteur et pratique, nous espérons l'aider à construire des liens logiques comme support au développement de son langage. Son attrait pour l'interaction et son appétence à l'imitation constituent un biais intéressant pour enrichir ses expériences et ses explorations.

Enfin, LA, âgée de 4 ans et 8 mois au début de mon étude, souffre d'un syndrome de West (forme rare d'épilepsie) associé à un retard psychomoteur global. Il s'agit d'une petite fille souriante et volontaire, dotée d'un fort caractère.

Des trois enfants, c'est LA qui possède le plus haut niveau cognitif : elle maîtrise l'essentiel des pré-requis langagiers et sait se faire comprendre au quotidien. Elle peut apparier des images et des objets et pointer des objets, photos ou images sur demande. Elle peut également réaliser des consignes simples. En outre, LA s'avère très observatrice, mais manque souvent d'initiative : elle a encore beaucoup besoin d'être stimulée par l'adulte et recherche continuellement son approbation.

Le langage de LA reste limité. L'oralisation se révèle difficile en raison d'une importante dysarthrie : elle prononce très peu de mots et produit peu de vocalisations. Toutefois, LA se montre très réceptive au Makaton. Malgré ses difficultés motrices, LA aime reproduire les gestes de son interlocuteur et utilise quelques signes en situation.

D'un point de vue moteur, LA peut se déplacer seule. Elle manipule assez facilement les gros objets mais, au fur et à mesure que ses activités s'étoffent et se diversifient, la motricité fine lui fait défaut et l'empêche de réaliser ses objectifs.

En intégrant LA dans le groupe « manip' », nous espérons l'inciter à faire ses propres explorations sensori-motrices, à prendre des initiatives et à devenir actrice de ses découvertes. Ainsi, elle pourra partager ses expériences avec l'adulte et accéder à un langage construit et personnel. En travaillant en groupe, nous espérons également stimuler le détachement à l'adulte et

favoriser le contact avec ses pairs.

## **2. Critères d'inclusion et d'exclusion**

A, LA et Y présentent donc des profils différenciés.

Ils ont été choisis pour former le groupe « manip' » au nom d'un besoin commun de se construire un monde stable, cohérent, porteur de sens dans lequel ils peuvent prendre une place d'acteur. Pour chacun d'entre eux, nous estimons que leur manque d'exploration manuelle de l'environnement a entraîné une difficulté d'élaboration de la pensée, qui fait obstacle à leur entrée dans le langage (oral ou gestuel).

Néanmoins, les enfants présentent des niveaux de développement hétérogènes et des compétences diversifiées. Le regroupement d'enfants aux profils différents vise d'une part à permettre une certaine complémentarité au sein du groupe et d'autre part à éviter de concentrer des difficultés qui seraient les mêmes pour tous. Par ailleurs, aucun enfant ne présente de trouble du comportement (agressivité, inhibition extrême...) qui pourrait entraver la dynamique de l'atelier.

Ainsi ces trois enfants ont été regroupés selon un objectif commun (la construction des premiers raisonnements), malgré des dissemblances quant à leur âge, leur niveau de développement, leurs préoccupations cognitives et leur comportement.

Quant au nombre d'enfants, il nous a semblé que 3 enfants pour 2 adultes était le nombre idéal. Cela permet une vraie richesse d'interactions et d'échanges entre pairs et permet également aux thérapeutes de pouvoir accorder suffisamment d'attention à chacun.

### ***B. Les thérapeutes participant à l'atelier***

Le groupe « manip' » est encadré par deux professionnels : une orthophoniste (Mlle O.) et une ergothérapeute (Mlle CL.). Le travail en équipe pluridisciplinaire offre un double regard sur le groupe : les thérapeutes peuvent échanger sur ce qu'ils ont observé, partager leurs impressions, se questionner, construire ensemble des hypothèses...

Par ailleurs, l'association orthophoniste-ergothérapeute nous semble pertinente dans l'élaboration d'un atelier de manipulations auprès d'enfants multihandicapés : spécialiste du langage et spécialiste de la recherche d'autonomie apportent deux visions distinctes mais complémentaires du comportement des enfants.

Durant mon étude, j'ai endossé un rôle tantôt de participante, tantôt de simple observatrice.

Au gré des imprévus, nous avons parfois travaillé à 2 thérapeutes, parfois à 3 et parfois à 2 thérapeutes assistées d'une observatrice. La position d'observatrice en retrait nous a également semblé enrichissante, car elle favorise une prise de recul et un regard critique sur l'atelier.

### **III. Matériel utilisé pour recueillir les données**

#### ***A. Bilans***

Avant de commencer, il m'a paru important de faire connaissance avec les enfants et de bien cerner leur pathologie, leurs difficultés et leurs capacités respectives. Pour cela, j'ai consulté les dossiers médicaux des enfants et lu les derniers bilans psychomoteurs, kinésithérapiques et orthoptiques.

Concernant les bilans orthophoniques des enfants, ils ont été réalisés à l'aide de l'EVALO - Bébé en septembre 2012 par leurs orthophonistes référentes. Pour Y, qui ne bénéficiait pas de séances orthophoniques individuelles, j'ai moi-même réalisé son bilan.

J'ai ainsi pu recueillir de multiples informations qui m'ont permis d'appréhender chaque enfant dans sa globalité et de comprendre la complexité des symptômes et l'imbrication des différents handicaps.

#### ***B. Enquêtes et échanges interprofessionnels***

Par ailleurs, la journée des enfants de l'IEM est rythmée par de nombreuses prises en charge, éducatives et paramédicales. Par conséquent, j'ai souhaité obtenir davantage d'informations sur le comportement des enfants au quotidien et lors des autres séances rééducatives. Un questionnaire à destination des éducateurs ainsi que de nombreux échanges avec les professionnels paramédicaux du service (notamment l'orthoptiste), m'ont aidée à comprendre la dynamique propre de chaque enfant. J'ai également pu recueillir des conseils et des idées pour le travail au sein de l'atelier.

#### ***C. Vidéos***

Pour réaliser une étude de qualité, la vidéo s'est révélée un outil indispensable. Chaque séance du groupe manip', durant mes 5 mois de stages, a donc été filmée.

Nous reviendrons par la suite sur les atouts d'un tel matériel.

## IV. Critères de succès

Notre étude correspond à une démarche exploratoire, mais ne se veut pas statistique. A partir d'observations cliniques, nous avons émis des hypothèses quant au fonctionnement cognitif des enfants, pour leur proposer des activités étayantes, adaptées à la multiplicité de leurs déficiences. Nos hypothèses se sont basées sur des données essentiellement subjectives. Aussi, elles auront été difficiles à confirmer ou infirmer.

Toutefois, pour statuer sur l'efficacité de notre démarche, nous avons retenu deux critères :

D'une part, nous avons recherché dans le comportement des enfants des indices témoignant de l'adéquation de nos propositions avec leurs propres préoccupations cognitives. Autrement dit, nous avons guetté des sourires, des regards, des sursauts, des imitations... ou autant de petits signaux nous signifiant qu'il « **se passe quelque chose** ». Par ces manifestations, l'enfant confirme que nous avons bien trouvé un espace d'échange, que nous nous situons en accordage cognitif avec lui.

D'autre part nous avons recherché plus globalement une **évolution** entre la première et la dernière séance filmée, tant au niveau **du comportement des enfants face aux objets** qu'au niveau **de notre propre manière d'interagir avec les enfants**. Ainsi, nous espérons que notre démarche exploratoire aura soutenu les progrès cognitifs et langagiers des enfants, mais aussi qu'elle nous aura appris à mieux analyser leurs conduites ludiques et donc qu'elle aura modifié notre approche clinique.

## Chapitre 3 : Analyse des résultats

L'observation fine des trois enfants de notre étude nous a permis d'analyser leurs actions, de les mettre en liens avec leurs possibilités langagières et communicatives et de construire des hypothèses quant à leur façon singulière d'appréhender le monde environnant. À partir de ces constatations et hypothèses, nous avons modifié notre comportement et nos propositions ludiques afin de nous placer en accordage cognitif avec chacun d'eux.

Dans ce chapitre, nous proposerons notre analyse du fonctionnement cognitif de nos trois sujets, puis nous détaillerons les ajustements proposés, tant sur les plans moteur, cognitif que communicatif. Enfin, nous relèverons les évolutions remarquées chez ces enfants : il s'agit de progrès minimes en apparence, mais qui témoignent d'un cheminement dans la pensée et les raisonnements premiers et qui apportent une certaine légitimité au groupe « manip' ».

# I. L'enfant A

## A. Analyse de ses actions

### 1. Ce qu'il fait

Nous avons ordonné et synthétisé les activités ludiques d'A en nous inspirant des travaux de M. STAMBACK et coll<sup>66</sup>. Voici notre analyse.

- **Une seule action sur l'objet sans recherche d'un effet sur l'objet**

Cette catégorie regroupe l'immense majorité des actions d'A.

Nous avons observé de très nombreux comportements de « **lécher** » ou de « **mettre en bouche** ». A explore le monde des objets en les portant à la bouche : il les frotte contre ses lèvres, les mord, les mâche, les suce, les fait glisser entre ou contre ses dents ou les maintient en bouche tandis qu'il les palpe avec ses mains. Ces comportements durent d'autant plus longtemps qu'il s'agit d'objets nouveaux, inconnus d'A.

Ces explorations buccales sont le plus souvent suivies de l'action « **jeter** », action appliquée à tous les objets, signifiants ou non, connus ou non, quels que soient leur forme, leur poids, leur possibilité de voler...

A assimile le monde environnant via ces deux **actions de prédilection**. Nous reconnaissons ici une quête **d'éprouvés sensoriels**. A est encore très centré sur lui-même et sur ses perceptions : la retrouvabilité de ces éprouvés lui assure **un sentiment continu d'exister**, sentiment sans lequel il ne peut se tourner vers l'extérieur et s'intéresser aux objets. En outre, A a besoin de répéter encore et encore ces mêmes actions pour être sûr qu'il peut les appliquer à tous les objets, en toutes circonstances. Il explore la **retrouvabilité de ses actions** : il s'assure qu'une action est toujours faisable, même quand il n'est pas en train de la faire.

« **Lécher** » et « **jeter** » constituent également des activités connues et rassurantes qui jouent un rôle de **recontextualisation cognitive**. Après avoir effectué une autre action (c'est-à-dire après un effort cognitif) ou après avoir été surpris par la réaction d'un objet, il retourne à ces activités pour se rassurer, se retrouver.

Nous avons également relevé plusieurs conduites d'auto-stimulation telles que « battre des

---

66 M. Stamback, I. Lézine, and others, *Les Bébés et Les Choses : Ou La Créativité Du Développement Cognitif* (Paris: PUF, 1982).



mains », « se balancer d'avant en arrière », « se caresser les joues » et « secouer la tête ». Ces comportements s'inscrivent eux-aussi dans une recherche d'éprouvés sensoriels ; ils témoignent d'un besoin d'être rassuré face à un monde environnant perçu comme instable, déroutant.

- **Une seule action sur un objet avec recherche d'effet sur l'objet**

Lorsqu'il se sent en sécurité, A peut se décentrer davantage et débiter une exploration active des objets. Durant les séances, nous avons répertorié un grand nombre d'actions différentes telles que « fractionner du coton », « mettre sur », « mettre dans », « vider », « détruire des tours », « taper un tube contre », « regarder à travers un tube »... A « lance » également fréquemment des objets. Nous différencions cette action du « jeter » dans la mesure où A semble s'intéresser à l'effet produit : il lance préférentiellement en direction d'un espace vide, comme s'il recherchait la distance, l'efficacité du jet. Il regarde généralement là où tombent les objets et, parfois, oriente son geste pour lancer volontairement sur des personnes.

Ces actions répondent tantôt à un comportement spontané, tantôt à une incitation de l'adulte. Les réactions d'A attestent qu'il s'intéresse alors à l'effet produit sur l'objet : il rit lorsqu'il détruit une tour de cubes, regarde dans le contenant après avoir mis dedans ou vidé, crie lorsqu'il voit l'adulte à travers le tube... A témoigne d'un intérêt pour le résultat de ses actions. Néanmoins, ces comportements restent relativement peu fréquents et de courte durée. Le plus souvent, A revient rapidement à ses activités de prédilection (lécher-jeter).

Une autre activité, peut toutefois mobiliser A durant plusieurs minutes. Il s'agit du jeu de caché-coucou. Durant de nombreuses séances, nous nous amusons à cacher des objets devant A qui les cherche avec excitation. Ce jeu lui plaît tout particulièrement et il manifeste son plaisir de façon très expressive : sourires, rires, cris, excitation gestuelle, recherche frénétique de l'objet caché... En outre, il peut suivre le jeu proposé par l'adulte, mais aussi l'initier ou demander à le poursuivre : par exemple, il met des marrons dans une boîte, puis donne le couvercle à Mlle N et appuie sur sa main pour qu'elle ferme la boîte et cache les marrons.

Par ce jeu de caché-coucou, A vit une expérience sensorielle et cognitive, fondée sur des éprouvés « y'a » / « y'a plus ». Son intérêt envers ce jeu atteste qu'il est chaque fois légèrement surpris par la réapparition de l'objet, donc qu'il n'est pas encore assuré de sa permanence.

- **Actions réalisées sur des objets : l'enfant couple telle action avec tel objet**

En observant finement les conduites ludiques d'A, nous remarquons qu'il commence à modifier son comportement face aux objets en fonction du résultat obtenu. Ainsi, il préfère jeter les

objets qui volent bien (marrons, boîtes, baguettes), faire glisser ses doigts sur les objets longs (fils scoubidous et guirlande) et mordre ou malaxer les objets déformables (balles en mousse ou en caoutchouc).

Par ailleurs, nous observons aussi qu'il teste plusieurs actions sur les objets rencontrés, mais qu'il les abandonne rapidement lorsqu'elles n'apportent pas de résultat concluant. Il essaye, par exemple, de déformer une balle en plastique dur. Ces expériences diverses le conduisent à catégoriser le monde à travers ses actions, selon le critère « ça fonctionne » / « ça ne fonctionne pas ».

A commence donc à adapter ses actions aux propriétés des objets.

- **Pas encore de juxtaposition d'actions**

A ne construit pas encore de séquences d'actions, même juxtaposées : c'est l'objet présent qui lui dicte sa conduite. Il n'anticipe pas encore les résultats de ses actions et fonctionne donc en **collusion**, happé par l'ici et maintenant.

A se situe donc au stade de l'action simple réitérée sur un même objet. Il éprouve le besoin de renouveler encore et encore ses actions, notamment le « lécher-jeter ». Nous y voyons une recherche de plaisir physique, associée à une quête de certitudes quant au résultat de son action. On observe un début de recherche d'effet sur l'objet, mais pas encore d'anticipation du résultat. A s'aperçoit progressivement que ses actions n'ont pas les mêmes résultats selon les objets et leurs propriétés et il commence à coupler des actions avec des objets. Par exemple : lancer les marrons, mais sucer les fils, mordre les balles en caoutchouc...

## 2. Ce qu'il dit

- **Les regards**

Globalement, A adresse peu de regards à l'adulte. On remarque néanmoins qu'il pointe parfois un dessin ou son propre reflet, le nomme, puis se tourne vers l'adulte. Il regarde également autrui lorsque celui-ci l'imite. Au cours des séances, A ne semble pas regarder ses pairs ni s'intéresser à leurs activités.

- **L'imitation**

A imite peu l'adulte et ses pairs. Nous avons relevé quelques actes d'imitation, mais uniquement durant la comptine rituelle de début ou de fin de séance.

- **Les vocalisations**

A vocalise de temps en temps sur [a], notamment en accompagnement d'un effort ou lorsqu'il est content. Cette vocalisation ne semble pas adressée à autrui, mais produite pour lui-même, dans une quête de sensations vibratoires ou auditives. Plus rarement, il vocalise également sur [rrrrr]. En outre, A possède un rire sonore et crie volontiers lorsqu'il est excité.

- **Les verbalisations**

A possède un vocabulaire relativement étendu, notamment dans le domaine animalier. Il pointe régulièrement les animaux dessinés sur les cubes et les nomme. Parfois, il se tourne vers l'adulte pour rechercher son approbation. À deux reprises, A a également dénommé des éléments de son environnement (autres que des dessins) : nous avons relevé les mots [balle] et [main] à la dernière séance.

A utilise le langage oral dans une visée d'**étiquetage du monde** : il associe un son à une image ou un objet, mais il ne crée pas de liens avec son vécu. **Il n'accorde pas au langage de fonction de communication avec l'autre** et ne l'utilise donc pas pour partager une impression, une expérience vécue, une surprise ou une envie.

- **Gestes non conventionnels non verbaux**

Nous n'avons pas relevé dans le comportement d'A de gestes non conventionnels à visée communicative. Nous avons interprété ses applaudissements, ainsi que ses quelques gestes de la tête et des mains, comme des auto-stimulations destinées à le rassurer.

- **Gestes conventionnels non verbaux**

Comme nous l'avons évoqué précédemment, A possède le pointage et l'utilise en séance, mais uniquement lorsqu'il nomme les animaux dessinés sur les cubes. Il n'utilise pas le pointage pour obtenir les objets désirés.

A n'a pas utilisé d'autres gestes conventionnels durant les séances, si ce n'est le geste d' « au revoir ».

- **Mimiques et gestuelle émotionnelles.**

L'expressivité de A est fluctuante : son visage reste souvent neutre, comme concentré, et il réagit peu aux mimiques et aux exclamations d'autrui. Néanmoins, lorsqu'il entre en interaction avec

autrui, par exemple lors du jeu de caché-coucou, il manifeste son plaisir par de multiples rires et sourires.

### **3. Ce qu'il comprend**

#### **a. Son rapport à l'autre**

A. ne semble pas prendre en compte autrui dans ses activités. Il n'a pas construit l'autre comme une personne distincte de lui-même, douée d'activité propre, et il ne fait pas de différence entre les adultes et ses pairs. A recherche peu l'interaction. Quand il prend un objet des mains d'un autre enfant, il ne le regarde pas et ne semble attendre aucune réaction de sa part.

Puisqu'il ne considère pas l'autre comme doué de volonté propre, A ne répond pas aux consignes simples telles que : « mets-le dedans », « range », « donne » ou « viens ».

En outre, s'il ne réagit pas nécessairement aux intonations de l'adulte, il se révèle toutefois sensible aux exclamations et à l'excitation ambiante. En effet, lorsque nous jouons au caché-coucou, A recherche d'autant plus frénétiquement l'objet que nous demandons vivement « Il est où ? » et que nous soulignons sa réapparition d'un virulent « Oh ! Le voilà ! ».

#### **b. Sa perception de l'espace**

Quelques indices nous permettant d'affirmer qu'A commence à se construire un espace extériorisé et permanent. En effet, il peut rechercher activement des objets tout autour de lui et même derrière lui. Il a donc conscience qu'un espace existe en dehors de sa perception visuelle immédiate. De plus, nous l'avons observé à plusieurs reprises se retourner pour prendre des balles dans une caisse, les lancer devant lui, puis se retourner de nouveau pour en attraper d'autres. Il avait donc conscience que les balles étaient toujours dans la caisse derrière lui, même lorsqu'il ne les voyait plus.

#### **c. Sa perception du temps**

A ne s'inscrit pas encore dans un temps extérieur et continu : il ne semble pas faire de lien entre l'avant et l'après séance, ne reprend pas sciemment d'activités d'une séance sur l'autre et ne semble pas anticiper les événements imminents. A vit dans l'ici et maintenant.

A plusieurs reprises nous nous sommes néanmoins questionnées sur ses possibilités d'anticipation. En effet, lorsque nous faisons tomber des marrons ou des cotons dans de longs tubes,

A regarde directement en bas du tube comme s'il anticipait leur mouvement et s'attendait à les voir réapparaître à l'autre extrémité. Après réflexion, il me semble qu'il s'agit davantage d'un conditionnement : à force d'être confronté à cette situation, A s'est habitué à trouver les marrons en bas du tube et donc à les chercher à cet endroit.

#### **d. Sa compréhension de la causalité**

Il apparaît que A ne se perçoit pas encore comme « cause de » sur les objets et sur autrui. Il commence à s'intéresser aux objets, les explore aux travers d'actions variées et peut en observer les effets ; mais il ne peut pas s'en détacher suffisamment pour s'intéresser simultanément aux objets et aux personnes. Il s'inscrit encore dans une **vision égocentrée** du monde.

Par conséquent, le langage est utilisé pour dénommer : A conçoit les mots comme une propriété inhérente aux objets environnants. **Il n'attribue pas encore au langage une fonction d'« agir sur l'autre » ou d'« interagir avec l'autre ».**

### **B. Les ajustements proposés**

À partir de nos observations et conclusions, nous avons proposé les ajustements suivants.

#### **1. La communication et la reconnaissance d'autrui**

Pour entrer en communication avec A, nous avons utilisé l'imitation simultanée. Ainsi, nous lui signifions que ses actions ont de la valeur, qu'elles sont dignes de recevoir notre attention. Autrement dit, via l'imitation simultanée, nous lui disons « ce que tu fais m'intéresse » et nous l'encourageons à poursuivre ses expériences. Plus encore, nous lui prouvons que ses actions ne lui appartiennent pas, qu'elles sont réalisables par tous : nous l'aidons ainsi à s'assurer de la retrouvabilité de ses actions. En outre, nous savons que l'imitation stimule l'imitation et nous espérons donc le rendre imitateur à son tour.

Pour cela, nous avons surtout utilisé les guirlandes et les fils scoubidous : en effet, ce sont des objets que A lance peu (car ils ne volent pas bien) et qu'il préfère faire glisser contre ses dents et entre ses doigts durant plusieurs minutes. Tout en les manipulant, il peut porter son attention sur autre chose et donc repérer notre imitation.

Par exemple, alors que A fait glisser un fil scoubidou contre ses dents, je me positionne bien en face de lui et je l'imite avec un fil identique. A me regarde, tout en continuant son geste, pendant plusieurs secondes. La durée de fixation de son regard témoigne de l'intérêt porté : A semble

prendre conscience qu'il est imité et cela l'intéresse. De même, lorsque nous l'imitons pendant la comptine rituelle, il semble plus excité et crie davantage. Il prendrait donc plaisir à être imité.

Par ailleurs, nous avons imité son action de « jeter » à plusieurs reprises et nous avons proposé de jeter sur lui. L'imitation a alors permis **l'élaboration progressive d'un vrai jeu d'échange**. Lorsque Mlle CL lui lance des balles, il ne réagit d'abord pas et continue de « lécher et jeter » tout ce qu'il trouve. Puis il commence à jeter vers elle, mais sans la regarder. Peu après, il lui envoie des balles en la regardant et associe un grand [aaaaa] à son lancé. Enfin, il la regarde et suspend brièvement son geste quand c'est elle qui lance. Le tour de rôle semble s'installer petit à petit mais reste très fragile : si Mlle CL ne jette pas rapidement, A lui vole son tour.

L'imitation spontanée modifie donc son comportement. Nous obtenons davantage de regards et de sourires et A nous accorde une place plus importante dans son activité. Il semble donc reconnaître et encourager notre tentative d'entrée en communication.

## **2. La cognition : activités redondantes et variations apportées**

Pour aider A à reconnaître son action sur les objets, nous avons d'abord proposé des **activités très redondantes**, d'une séance à l'autre mais aussi au cours d'une même séance : mettre dans, échanger des balles ou des marrons, construire et détruire des tours de cubes, jouer au caché-coucou... Ainsi, nous souhaitons le faire accéder à du « même » et l'aider à percevoir la retrouvabilité de ses actions. Par exemple, nous construisons à 18 reprises une tour avec les mêmes cubes et laissons A la détruire. À chaque fois, il s'extasie lorsque la tour s'écroule, puis participe même à sa construction.

De plus, pour lui permettre de prendre conscience du résultat de ses actions, nous avons établi une **contingence** entre son action de « jeter » et une réaction de notre part. Par exemple, Mlle O choisit de chatouiller A et de crier « Il fallait pas jeter ! », à chaque fois qu'il lance un objet. Rapidement, on peut voir qu'A apprécie la contingence : il lance de plus belle, rit quand on le chatouille et s'excite de plus en plus. Petit à petit, il modifie son action : il regarde Mlle O, puis crie en jetant l'objet. Enfin, il se met à crier de plaisir avant même de lancer et de recevoir les guilis. On peut donc supposer qu'il a reconnu la contingence et qu'il anticipe avec plaisir la réaction de l'adulte. A devient alors « cause de » sur autrui et anticipe « Je lance, donc elle va me chatouiller ».

Par ailleurs, nous avons tenté d'**introduire de petites variations** dans ses activités, afin d'enrichir ses comportements face aux objets et de lui permettre de diversifier ses expériences. Concernant le jeu du caché-coucou, nous avons par exemple varié les objets cachés (marrons,

cotons, couvercles, cubes...), mais aussi les objets masquants (cubes renversés, boîtes à couvercle ou à battants, tubes...). Nous avons également proposé de cacher sous des tissus en tulle (transparents) et de cacher l'objet derrière plusieurs obstacles. Enfin, nous avons fait varier les partenaires de jeu : le caché-coucou a été proposé par les différents thérapeutes participant à l'atelier et nous avons également tenté d'y associer les autres enfants. La participation toujours active de A au « caché-coucou » témoigne de son intérêt et donc de la justesse de nos propositions. En effet, si nos variations s'étaient révélées trop éloignées de son connu et de ses capacités, A se serait détourné du jeu.

Nous l'avons également guidé vers une diversification du jeu de « détruire les tours » : dans un premier temps nous avons fait varier la forme, la taille et les constituants des tours, puis nous lui avons proposé de détruire avec un objet (une baguette ou un tube). Là encore, A s'est bien approprié nos propositions : il a vraiment utilisé les objets comme prolongement de son bras pour pouvoir détruire.

Enfin, pour l'aider à diversifier ses actions, nous avons également tenté de guider ses gestes. Par exemple, alors que nous construisons et détruisons des tours depuis plusieurs minutes, je lui donne un cube et je guide ses mains pour qu'il le pose au sommet de la tour. Puis je lui donne un cube qu'il empile seul. Dans cet exemple, il m'a semblé que l'ajustement était pertinent puisque A a manifesté un certain intérêt pour la proposition de l'adulte et qu'il l'a même reprise. Néanmoins, l'action étant fortement induite par l'adulte, il se pourrait qu'elle entraîne un apprentissage plaqué plutôt qu'un véritable progrès cognitif.

### **3. La motricité et les praxies**

Bien que A soit relativement autonome dans ses déplacements et ses mouvements, il est parfois limité dans sa motricité fine. Il nous semble que ces difficultés constituent un obstacle dans sa découverte du monde extérieur et dans son exploration des objets. Aussi, nous essayons de reconnaître ses envies, ses projets, afin d'étayer ses gestes et de lui permettre de réaliser ses objectifs. Il ne s'agit pas de faire à sa place, ni de devancer ses actions, mais plutôt de le soutenir au niveau moteur pour éviter qu'il ne se décourage. Par exemple, A prend un couvercle et le pose maladroitement sur une boîte ; Mlle G reconnaît alors son dessein de « fermer » : elle ajuste le couvercle et ferme la boîte. A cherche ensuite à la rouvrir. Par son étayage, Mlle G a permis à A d'atteindre son but. On peut supposer que, sans son intervention, A aurait été déstabilisé par l'échec et aurait jeté le couvercle.

Cet ajustement, qui semble tomber sous le bon sens, m'a néanmoins beaucoup questionnée. Il m'a semblé difficile de trouver le moment opportun pour intervenir : ni trop tôt, pour laisser l'enfant se confronter à la situation et élaborer mentalement le problème, ni trop tard, pour éviter qu'il ne se détourne de son objectif. De plus, par soucis de bien faire, nous aurions tendance à trop anticiper les obstacles moteurs et à toujours faire pour lui. Il a donc fallu rester très attentives à son comportement pour intervenir au moment adéquat.

### **C. Son évolution au cours du temps**

Tout d'abord, A a pris beaucoup de plaisir aux séances. En témoignent ses cris, ses sourires, ses rires, son excitation, mais aussi ses mimiques d'étonnement, de surprise : nous en concluons qu'il s'est bien « passé quelque chose » et que l'atelier a répondu à ses préoccupations. En comparant les séances d'octobre et de février, nous avons observé les changements suivants :

Premièrement, A **ne lèche plus systématiquement** les objets avant de les lancer, notamment lorsqu'il s'agit de marrons. Cette observation soutient l'hypothèse selon laquelle A commence à acquérir des certitudes : à force de les avoir manipulés, les marrons sont devenus des objets connus. Il n'a donc plus besoin de les lécher pour les reconnaître. En revanche, les objets nouveaux comme les balles ou les fils engendrent encore un besoin impérieux d'exploration buccale.

Parallèlement, **le comportement de mise en bouche s'est lui-même modifié**. Pendant les dernières séances, A n'a pas seulement exploré les objets du bout des lèvres comme à son habitude : il les a davantage mâchés, mordus, léchés... Nous en concluons que A commence à diversifier ses comportements face aux objets. Il a repéré que certains objets sont intéressants à mastiquer mais pas d'autres et il agit en conséquence.

En outre, cette diversification des actions semble intéresser un domaine plus vaste. Petit à petit, A a **diversifié son répertoire d'actions** envers les objets.

Ensuite, nous avons remarqué **une augmentation quantitative de ses comportements imitatifs**. En particulier lors de la comptine rituelle, A reprend davantage les gestes de l'adulte comme de ses pairs. Il s'agit là d'un progrès en terme de communication : A peut devenir acteur et initiateur de l'échange.

Mais les progrès les plus nets apparaissent après mon départ. Fin février, Mlle G m'a en effet rapporté qu'A commençait à **dénommer des actions**. Il s'agit là d'une réelle avancée langagière. Nous supposons qu'en permettant à A de vivre différentes actions avec son corps, l'atelier l'a aidé à les mettre en mots et à accéder au verbe. Enfin, en avril, lorsque je viens apprécier les progrès des



enfants durant mon absence, j'apprends que A ne lèche et ne jette presque plus. Il préfère désormais l'activité de « mettre dans » et l'applique à tous les objets rencontrés. Nous en concluons que le groupe « manip' » lui a permis de s'assurer de la retrouvabilité de son action de jeter. Rassuré par cette certitude, il peut donc porter son attention sur de nouvelles actions.

Notre analyse du comportement d'A nous a donc permis de lui apporter des stimulations relativement pertinentes. Ses progrès, même discrets, viennent conforter notre hypothèse de départ. Ils nous encouragent à continuer le travail de manipulation d'objets afin de soutenir son entrée dans le langage.

## II. L'enfant Y

Voici maintenant l'analyse du comportement de Y.

### A. Analyse de ses actions

#### 1. Ce qu'il fait

Avant tout, Y utilise énormément les objets pour entrer en contact avec l'adulte ou attirer son attention. Il donne à autrui, jette sur autrui, cherche le contact physique et amorce de petits jeux de combats avec des baguettes. Aux débuts de l'atelier notamment, ces activités recouvraient la majorité du temps des séances. Elles témoignent d'une **difficulté à se décentrer** et à s'intéresser aux objets, indépendamment des personnes.

En nous inspirant des travaux de M. STAMBACK et coll<sup>67</sup>, nous proposons l'analyse suivante.

- **Une seule action avec le même objet sans recherche d'effet sur l'objet**

Nous avons retrouvé chez Y quelques conduites témoignant d'une **quête d'éprouvés sensoriels** : lorsqu'il se retrouve en difficulté, Y aime mettre des objets en bouche pour se rassurer. Il retourne ainsi à une sensation connue au travers de laquelle il peut se retrouver.

De plus, il joue lui-même avec sa voix au travers de vocalisations ou de jeux de gorge. Selon nous, Y cherche ainsi à se créer une « enveloppe sonore », elle aussi rassurante.

- **Action simple réitérée sur un même objet.**

---

67 M. Stamback, I. Lézine, and others, *Les Bébés et Les Choses : Ou La Créativité Du Développement Cognitif* (Paris: PUF, 1982).

Y teste des schèmes simples pour voir quel sera l'effet de sa conduite. Cela se manifeste notamment au travers du « jeter ». Contrairement à A, Y ne jette pas de manière systématique et irréprouvable. Il s'agit d'une action choisie, dont il observe le résultat. Il répète cette action afin de **s'assurer de la permanence du résultat obtenu**. Nous supposons également que le « jeter » de Y est largement entretenu par A. En effet, Y imite beaucoup ses camarades et le « jeter » ne correspond plus nécessairement à ses propres préoccupations cognitives.

Par ailleurs, les effets sonores intéressent tout particulièrement Y. À de nombreuses reprises, il a manipulé les objets en s'intéressant aux sons produits : le bruit d'une baguette frottée contre la guirlande, le bruit d'une tape, la résonance d'un « ah » produit dans un tube... Y se vit donc comme « **cause de** » et s'intéresse au résultat de ses actions.

- **Actions simples répétées sur un même objet et une même action répétée sur différents objets**

Y expérimente chaque action sur **des objets différents**. Ainsi il décline l'activité de « mettre dans » avec des marrons, des cotons, des cubes, des balles... dans des contenants variés (cubes, bassine, caisse, boîte, fauteuil Lotus, sac en papier...).

Parallèlement, il commence à créer de petites séquences d'actions. Il manipule chaque objet pendant plusieurs minutes et expérimente **différentes actions** : ouvrir, fermer, mettre dans, taper sur, empiler, détruire... Ces actions sont **juxtaposées** les unes aux autres, elles ne sont pas encore organisées pour répondre à un projet initial. Y agit « de proche en proche », chaque action faisant naître une nouvelle envie.

- **Répétitions de couples d'actions sur un seul ou plusieurs objets : faire/défaire**

Y explore la **renversabilité** de ses actions : il s'amuse à faire puis à annuler ses actions et s'aperçoit ainsi que chacune d'elle est reproductible à l'infini. Il s'amuse par exemple à ouvrir et fermer des boîtes (à battants ou à couvercle), à construire et détruire des tours. Il effectue également des transvasements, en aller-retour : par exemple il vide un cube dans une bassine, puis vide la bassine dans le cube et recommence plusieurs fois.

Lorsqu'il vide un contenant, Y regarde dedans, puis le secoue pour s'assurer qu'il n'y a plus rien. Il cherche ainsi à s'assurer que le résultat obtenu correspond bien au résultat attendu. Il manifeste donc ici une certaine forme d'**anticipation**. Ces activités de « faire / défaire » occupent Y pendant une grande partie de l'atelier, notamment sur les 5 dernières séances.

- **Répétition de la même action sur deux ou plusieurs objets : actif/passif**

Y peut utiliser un objet pour agir sur un autre ; il établit donc des premières **mises en relation d'objets entre eux**. Plusieurs actions viennent illustrer ce comportement. Par exemple, Y utilise une boîte pour prendre des marrons et les déplacer ; il prend un tube pour pousser des objets dans le fauteuil Lotus ; il détruit une tour de cubes à l'aide d'une baguette (sur incitation de l'adulte) ; il tire sur un tissu pour rapprocher les objets posés dessus... Y prend donc conscience qu'il peut **agir sur un objet via l'intermédiaire d'un autre**, que la portée de ses actions ne se limite pas à l'extrémité de ses membres.

- **Détournements d'objets**

Pour finir, nous avons observé chez Y un fugace détournement d'objet. Alors qu'il s'amusait à faire « ah » dans différents objets, il a fait semblant de boire dans un pot en carton. Il s'agit d'une imitation différée de l'adulte, avec un objet présentant une forme analogue à l'objet usuel. Ce comportement a attiré mon attention car le matériel présenté au groupe n'incite pas les enfants à « faire semblant ». Y semble donc entrer dans le **symbolisme**.

Y se situe donc au niveau des actions simples, répétées, juxtaposées. Il effectue différentes actions sur un même objet et une même action sur des objets variés. Il explore conjointement la **retrouvabilité** de ses actions (elles sont toujours faisables, même s'il n'est pas en train de les faire) et leur **renversabilité** (on peut revenir en arrière, faire autrement). Enfin, il explore les **relations** que les objets peuvent entretenir les uns avec les autres.

## 2. Ce qu'il dit

- **Regard**

Y utilise beaucoup le regard pour communiquer avec autrui. Il cherche l'adulte des yeux, pour attirer son attention et partager une découverte.

- **Imitation**

Y imite très volontiers l'adulte et ses pairs, aussi bien en modalité vocale que gestuelle. Nous reconnaissons ici une tentative d'entrée en communication avec autrui. Il reprend très volontiers nos gestes lors de la comptine, dans la mesure de ses capacités motrices, et nous l'avons souvent vu imiter A dans son « lécher-jeter ».

- **Vocalisations**

Y produit de nombreuses vocalisations ([aaa], [ooo], [mmm]...), en accompagnement d'un effort physique ou pour attirer l'attention d'autrui. Ces vocalisations tendent à se diversifier et se transforment parfois en jargon, sur une **prosodie adaptée**.

Y utilise également les onomatopées pour traduire une découverte, une transformation. Ainsi, il dit [baow] (boum) quand il voit ou entend un objet tomber, quand il voit quelqu'un jeter un objet. Ces sons prennent donc une valeur de langage, puisqu'ils visent à **partager avec l'autre une action ou un événement**.

Enfin, nous remarquons que Y investit aussi sa voix comme un lieu de sensations agréables et étranges. Par exemple, il crie [awawa] avec une main sur le cou ou produit un long [rrrr], puis se met à rire très fort. **Ces vocalisations ne sont pas destinées à autrui : elles participent à la création d'un environnement rassurant.**

- **Verbalisations**

Parmi les vocalises de Y, nous arrivons parfois à extraire de vrais mots, bien que mal articulés. Nous relevons par exemple [ba] pour « balle », [mama], [non], [da] pour « tape » ou « bagarre », [peu pa] pour « je ne peux pas », [amwa] pour « à moi ! ». Les productions [da], associée à une action de taper, et [ba], associée à une action de donner, lancer ou chercher une balle, suggèrent que Y se situe au niveau du **mot-phrase**. Il n'utilise pas le langage pour étiqueter le monde environnant mais pour **témoigner d'une action ou d'une transformation**.

Néanmoins, son articulation reste très floue et nous avons beaucoup de mal à interpréter ses productions vocales. En outre, Y imite très volontiers l'adulte et répète des expressions telles « viens », « encore », « dedans », « un, deux, trois »... mais il ne semble pas encore leur attribuer de sens.

- **Gestes non conventionnels non verbaux**

Y communique également beaucoup via le don. Il utilise ce geste pour attirer l'attention de l'adulte, pour montrer quelque chose reconnu comme nouveau ou étrange, ou encore pour partager une activité avec autrui. Dans tous les cas, il cherche ainsi à **établir un contact avec l'autre**.

- **Gestes conventionnels non verbaux**

Y utilise volontiers le pointage pour obtenir quelque chose ou pour partager un intérêt.

Parfois, il semble également pointer dans le vide, geste que j'interprète plutôt comme une **demande d'attention**. Une fois, après avoir regardé Mlle G mettre des cubes sur sa tête, Y a pointé A pour demander à ce qu'on lui mette aussi des cubes sur la tête. Ici, le pointage est utilisé pour **demander une action** et non un objet.

- ***Mimiques et gestuelle émotionnelle***

Le visage et le comportement de Y sont très expressifs : il manifeste son plaisir par des sourires et des rires et fronce les sourcils face à un désagrément. C'est un enfant très jovial, je ne l'ai jamais vu exprimer la colère ou l'agressivité.

Y utilise donc bien le langage pour **communiquer avec autrui**. Néanmoins, il reste très limité dans ses productions vocales ; il a donc recours aux mimiques et à quelques gestes pour **suppléer à ces insuffisances**.

### **3. Ce qu'il comprend**

#### ***a. Son rapport à l'autre***

Y **reconnaît l'autre comme étant une personne distincte de lui-même**, douée d'actions et de volontés propres. Il cherche à interagir avec ses pairs : il les imite, leur donne ou leur prend des objets, se tourne vers eux et recherche le contact physique. Y reconnaît également les émotions de ses pairs et souhaite les partager. Ainsi, lorsque LA se met en colère et jette des objets avec violence, Y se met à jeter également, à taper sur un cube et à s'agiter.

De plus, Y reconnaît lorsqu'il est imité et y prend beaucoup de plaisir, comme en témoignent ses rires et son excitation.

#### ***b. La situation de choix***

À plusieurs reprises, nous nous sommes demandées si Y était capable de faire un choix. Lorsqu'il pointait quelque chose devant lui, nous lui propositions tour à tour les différents objets présents dans l'axe de son geste en attendant un acquiescement. Il répondait toujours par la négative et changeait la direction de son pointage, puis finissait par accepter un objet. Nous n'avons pas su déterminer si la situation de choix le mettait en difficulté, s'il pointait pour réclamer quelque chose mais sans viser d'objet précis ou s'il avait mal orienté son geste de départ.

Peut-être aurait-il pu répondre plus facilement si nous lui avions proposé de choisir entre

deux objets, plutôt que solliciter des réponses en « oui » ou « non ».

### **c. Sa perception de l'espace extérieur**

Y semble se construire progressivement un **espace extérieur stable**. Ainsi, il peut rechercher des objets tout autour de lui et même derrière lui. Il a également établi une certaine permanence de l'objet. Lorsqu'il met des marrons au fond du fauteuil Lotus, il ne les voit plus mais sait qu'ils sont toujours dedans. Lorsqu'il a épuisé la quantité de marrons disponible près de lui, il penche le fauteuil pour faire réapparaître tous les marrons.

Nous avons également observé quelques tentatives pour **organiser son espace extra-personnel** : il déplace des objets, notamment les gros contenants, pour pouvoir manipuler plus facilement le matériel. Néanmoins, il se laisse vite distraire par des stimuli extérieurs importuns et abandonne son projet.

### **d. Sa perception du temps**

Y reprend spontanément les activités qu'il avait appréciées les semaines précédentes : il fait donc **des liens entre le présent et un temps antérieur**. De même, il peut réclamer au cours d'une séance un jeu qui lui avait plu quelques minutes plus tôt : par exemple, il donne un bout de guirlande à Mlle O pour recommencer le jeu de « tirer ».

Par ailleurs, Y commence à juxtaposer ses actions et à créer des séquences redondantes : il entre ainsi dans la temporalité et accède progressivement à l'anticipation. Par exemple, il tient un tube en l'air et fait « ééééÉÉÉ » avec une intonation montante avant de taper. Par cette vocalisation, il semble nous dire « attention, vais-je taper ? ». C'est sa manière d'attirer l'attention de l'adulte, de le prévenir d'un événement. Il se **projette donc dans l'action à venir** et fait partager à l'autre son anticipation.

Cependant, Y est le plus souvent happé par le monde extérieur, par l'ici et maintenant. Il agit **en collusion**, c'est-à-dire qu'il ne peut pas se détacher du moment présent pour s'organiser et mener un projet. Ses troubles attentionnels, notamment ses difficultés d'inhibition, l'empêchent de poursuivre ses idées, de persévérer pour atteindre ses objectifs. Ainsi, il peine à s'inscrire dans une temporalité et à accéder à l'anticipation.

## **B. Ajustements proposés**

### **1. La motricité et les praxies**

Des trois enfants du groupe, c'est Y qui présente les plus grosses difficultés motrices et praxiques. Celles-ci l'empêchent de réaliser nombre de ses objectifs, de reproduire ses actions à l'identique et donc de vivre du « encore ». Par conséquent, nous avons tenté de soutenir ses gestes, de l'accompagner au niveau moteur pour **lui permettre de réaliser du « même »** et de se construire des certitudes quant au résultat de ses actions. Par exemple, Y essaye de transvaser des marrons d'une boîte à l'autre mais il verse à côté du récipient. Je remplis de nouveau la boîte et tandis qu'il tient une boîte dans chaque main, je guide son geste pour lui permettre de transvaser efficacement. Nous réalisons alors de nombreux transvasements d'une boîte vers l'autre. Pendant l'opération, Y me laisse guider sa main : il regarde attentivement les marrons et reste concentré, preuve qu'il est intéressé par cette activité et qu'elle correspond à ses préoccupations cognitives. Ainsi, nous lui avons permis de réaliser plusieurs fois la même action à l'identique et de vivre du « encore ».

De plus, pour minimiser l'impact de ses difficultés motrices et praxiques, nous utilisons un matériel facile à manipuler. D'ailleurs, Y se tourne naturellement vers les contenants les plus grands pour pouvoir « mettre dans » de façon efficace. Ainsi les objets tombent moins de côté que lorsqu'il utilise des boîtes ou des cubes. Nous l'avons donc encouragé à « mettre dans » une bassine, une caisse ou encore le fauteuil Lotus (qui possède de hauts rebords et un dossier, ce qui rend l'action encore plus facile). Ainsi, Y peut **répéter seul ses actions à l'infini** : il peut en observer le résultat et prendre conscience de la retrouvabilité de ses actions.

### **2. Attention, concentration et orientation du regard**

Y présente une grande labilité attentionnelle. Il apparaît que cette fragilité l'empêche de rester concentré sur une activité alors même que celle-ci l'intéresse. Lorsqu'il s'interrompt, happé par un stimulus extérieur, il doit **recommencer son activité du début** et peine donc à s'inscrire dans du « encore ».

Nous avons donc commencé par **modifier l'environnement** afin de limiter les distracteurs : à chaque début de séance nous nous assurons que le placard est bien fermé, que les rideaux de la fenêtre sont tirés, ainsi que ceux qui masquent le miroir. Habituellement, nous installons Y loin du placard pour éviter qu'il ne l'ouvre lui-même. En réduisant au maximum toutes les sources de distractions extérieures, nous espérons aider Y à s'intéresser davantage aux objets. En avril, les

thérapeutes introduisent également deux grands panneaux de tissu vichy pour limiter encore les stimuli extérieurs non pertinents.

Par ailleurs, nous avons évité de perturber nous-même Y : nous avons cherché à **réduire notre langage**, à parler peu, pour éviter de le noyer dans un flot de paroles et lui permettre de se concentrer.

De plus, nous savons que Y possède une acuité visuelle faible. Le matériel, coloré et de grosse taille, répond donc bien à ses difficultés. Mais nous avons également remarqué que Y est beaucoup plus concentré dans ses activités lorsque les objets sont très proches de lui. Ainsi, lorsqu'il commence une activité de « mettre dans », nous plaçons le récipient entre ses jambes ou sur ses genoux. Une fois encore, cela lui permet de voir le résultat de ses actions et donc de stimuler son intérêt et son envie de continuer.

Enfin, quand Y se laisse distraire par un stimulus non pertinent, nous l'interpellons pour l'inciter à revenir sur l'activité en cours. Par notre intervention, nous souhaitons le ramener à ce qu'il est en train de faire, pour ne pas qu'il perde le cours de son jeu et ne soit obligé de tout reprendre du début. Nous essayons de **le canaliser**, mais surtout **nous l'incitons à regarder ce qu'il fait**. En effet, il arrive souvent que, distrait, Y continue machinalement son activité en regardant ailleurs. Or, le regard joue un rôle essentiel pour que Y prenne conscience de la retrouvabilité de ses actions, pour qu'il construise des liens entre ce qu'il fait et ce qu'il voit.

Ces interventions nous paraissent pertinentes puisque, le plus souvent, Y retourne volontiers à son activité. Néanmoins, il est nécessaire de distinguer une perte de concentration due à un stimulus extérieur, d'une interruption de l'activité avec retour à du connu. Dans le second cas, il s'agit d'une recontextualisation cognitive pour laquelle il n'est pas pertinent d'intervenir : l'enfant a besoin d'arrêter son activité et de se rassurer en reprenant une activité connue.

### **3. Reconnaissance de ses activités et de ses intérêts**

Tout d'abord, nous avons utilisé l'appétence de Y à l'imitation pour mieux **cerner ses centres d'intérêts** et proposer des ajustements au plus proche de ses préoccupations. En effet, nous avons remarqué que lorsqu'une activité proposée par l'adulte ne lui plaît pas (car trop simple ou trop nouvelle), il ne l'imites pas.

Ensuite, nous utilisons nous-même l'imitation pour **témoigner de la valeur de ses activités**, mais aussi pour lui montrer que nous le reconnaissons en tant que personne qui agit sur le monde . Lors de la comptine notamment, nous partons de ses gestes spontanés et nous l'imitons, reprises



ensuite par les autres enfants. Y nous regarde et sourit : il a donc reconnu notre imitation et y prend plaisir.

Par ailleurs, nous partons de ses jeux spontanés et nous l'imitons afin de **faire en même temps que et avec lui**. Y nous intègre très volontiers dans ses jeux. Nous pouvons alors facilement apporter des variations comme nous l'évoquerons ensuite.

Enfin, nous observons que Y est déjà bien ancré dans la communication. Son appétence à l'échange interpersonnel constitue pour nous un tremplin vers le langage. Il s'agit donc de ne pas le frustrer dans ses tentatives de communication et de partage à l'adulte, même quand ces conduites s'éloignent des manipulations d'objets.

#### **4. La cognition : introduction de variations dans ses activités**

Y se situe au stade des actions simples, répétées et juxtaposées, avec variations d'actions et variations d'objets.

Pour lui permettre de progresser dans ses manipulations et ses premiers raisonnements, nous avons donc cherché à **étendre ses centres d'intérêt** en introduisant progressivement de nouveaux objets dans ses activités. Par exemple, Y s'amuse à vocaliser « ah » dans un tube. Nous l'imitons alors avec un autre tube, puis avec une boîte. Intrigué, Y s'empare de la boîte et fait « ah » dedans. Nous l'imitons encore avec d'autres objets, de plus en plus différents du tube : un pot, un couvercle... Chaque fois, Y nous regarde faire, puis réclame l'objet pour essayer à son tour. De même, Y apprécie l'activité de « mettre dans ». Nous lui proposons donc des contenants très variés (boîtes, tubes, cubes, bassine, caisse, couvercles creux, fauteuil...) pour lui permettre de réaliser que, quelle que soit la forme, la couleur ou la taille du récipient, **cette activité est toujours réalisable**.

Ensuite, nous restons **attentifs à sa réaction** face aux nouveaux objets proposés. Si les balles l'intéressent énormément (il les explore, les suce, les malaxe, les lance...), le papier journal, les tissus et la pâte à modeler le laissent indifférent. Nous n'insistons donc pas : nous lui reposerons ce matériel plus tard car, pour l'instant, il ne correspond pas à ses préoccupations cognitives.

Parallèlement, nous répétons **encore et encore les mêmes actions** avec Y. Nous l'encourageons à poursuivre ses activités, à les répéter. En effet, c'est grâce à la répétition que Y pourra s'assurer du résultat de ses actions et par conséquent les anticiper, s'inscrire dans une temporalité. Ainsi, ses activités de transvasement peuvent durer jusqu'à 15 minutes. Il s'interrompt

de temps en temps pour donner une boîte vide à Mlle O, geste que nous interprétons comme une recontextualisation cognitive, un retour à du connu, pour se réassurer face à la nouveauté.

Enfin, nous avons également introduit des **objets intermédiaires** dans les actions de Y. Par exemple, nous proposons à Y de déplacer des marrons en les ramassant à l'aide d'une petite boîte au lieu de les prendre à la main. Y reprend immédiatement le geste, se l'approprie et le réutilisera spontanément lors de séances ultérieures. Ici, notre ajustement paraît pertinent : Y semble s'être approprié une nouvelle manière de faire. Par la suite, il apportera lui-même des variations en prenant les marrons à l'aide d'autres boîtes ou de couvercles.

Nous avons également proposé à Y de détruire des tours avec une baguette ou avec un tube. Y accepte ces propositions mais après quelques essais il lâche l'objet et recommence de détruire à la main. Cette variation semble donc trop nouvelle pour lui. Il éprouve le besoin de retourner à une activité mieux connue. Nous pourrions reposer ces objets intermédiaires plus tard.

Les différentes variations proposées par l'adulte ont donc été plus ou moins reprises par Y et ont contribué à diversifier ses activités ludiques.

## 5. Le langage

Les manipulations d'objets constituent également un support de langage. Comme Y vocalise très volontiers, nous encourageons ces échanges vocaux pour les transformer en langage conventionnel. Avant tout, nous cherchons à **donner du sens à ses productions** : nous interprétons ses vocalisations comme si elles signifiaient vraiment quelque chose. Ainsi, nous plaçons Y dans une position d'interlocuteur, de sujet parlant qui utilise le langage pour partager ses expériences. Par exemple, Y tient une baguette en l'air et dit « da » en tapant contre la baguette de Mlle G. Nous interprétons son onomatopée comme étant le mot « bagarre » et à chaque fois qu'il prononce « da », nous reprenons « Oui Y, tu fais la *bagarre* ». Je remarque qu'il réutilisera toujours cette onomatopée les séances suivantes lorsqu'il voudra initier un jeu de bagarre. Dans cet exemple, l'onomatopée semble avoir vraiment prit sens pour Y.

Par ailleurs, pendant les séances nous utilisons de préférence un **langage métabolisant**, c'est-à-dire un langage ancré dans la situation de communication, qui traduit des actions, des transformations. Il ne s'agit pas d'enrichir le lexique de l'enfant, ni de simplement verbaliser nos actions ; nous ne dénommons pas les objets en présence, ni les gestes que nous faisons. Par nos paroles et nos onomatopées (« boum », « dedans », « encore », « c'est tombé ! »...), nous montrons à Y que le langage permet de partager ses expériences avec autrui et nous l'encourageons à faire de

même. Par exemple, lors d'une activité de transvasement, Y s'amuse à mettre des marrons dans une boîte, puis à la vider dans une bassine avant de recommencer. À chaque fois qu'il met un marron dans la boîte je m'exclame « dedans ! » et Y répète « daaaan ». De la même manière, lorsque nous jouons à détruire des tours, je demande (à l'oral, en associant le geste Makaton) « encore ? », avant chaque reconstruction. Grâce aux multiples répétitions de ces exclamations, nous espérons que Y pourra s'approprier ces mots et y mettre du sens.

### **C. Evolution dans le temps**

Au regard de l'évolution de Y, il apparaît que la participation au groupe « manip' » lui aura été bénéfique.

Avant tout, nous remarquons au fil des séances que Y **s'intéresse de plus en plus aux objets** qui lui sont présentés. Il prend un réel plaisir à les manipuler et passe davantage de temps sur chaque activité. Les temps de latence diminuent, il semble plus concentré, plus actif. Il se laisse également moins distraire par les interventions des autres enfants. En outre, ses projets de jeu semblent plus clairs, ce qui facilite l'ajustement cognitif pour les thérapeutes.

De plus, Y a **gagné en assurance** : ses activités sont moins tournées vers l'adulte, il recherche moins son attention et son approbation. Il commence à se distancier de l'adulte, à prendre des initiatives et à jouer seul.

Par ailleurs, nous observons que des **activités nouvelles** apparaissent. Ses manipulations se révèlent plus variées et concernent un plus grand nombre d'objets. Y s'est approprié certaines activités proposées par l'adulte : il commence, par exemple, à construire spontanément des tours.

Enfin, lorsque je le revois en avril, Y s'intéresse à la pâte à modeler et s'amuse à l'émietter. Je le trouve beaucoup plus calme et concentré et il utilise spontanément des onomatopées diversifiées, qui semblent vraiment prendre sens pour lui.

Le comportement de Y s'est donc enrichi au cours des séances, preuve qu'il s'est bien « **passé quelque chose** » sur le plan cognitif. En outre, le plaisir évident qu'il a manifesté lors des manipulations d'objets suggère que le groupe « manip' » répond bien à ses préoccupations cognitives.

## **III. L'enfant LA**

Voici maintenant l'analyse de l'enfant LA.

## **A. Analyse de ses actions**

### **1. Ce qu'elle fait**

Des trois enfants du groupe « manip' », c'est LA qui effectue les manipulations les plus variées et les plus organisées. Elle peut rester longtemps sur une même activité.

- **Action simple réitérée sur le même objet**

Comme ses 2 partenaires, LA explore les objets nouveaux avec les mains et la bouche. Cela lui permet d'**extraire les propriétés des objets** rencontrés. Ainsi, avec à une balle en caoutchouc inhabituelle, LA la malaxe, la touche avec ses lèvres, la frotte contre sa joue, fait glisser ses doigts dessus, la fait rouler avec le plat de la main, la met en contact avec une autre balle, la déforme, la met sur sa tête... Il s'agit d'un matériel nouveau qui a besoin d'être exploré avant d'être utilisé.

LA est également attirée par les objets déformables (scoubidous, balle en mousse, tissu...) et nous observons qu'elle prend plaisir à les manipuler, à éprouver leur élasticité, à les étirer, les chiffonner...

D'autres actions comme secouer en l'air (une baguette ou une balle) et frotter (avec un coton, sur un cube ou sur le visage), relèvent d'une exploration sans but prémédité : au travers de ces actions, LA part à la découverte des objets.

- **Couple telle action avec tel objet (association restrictive)**

Nous observons chez LA quelques conduites exclusivement réservées à un type d'objet. C'est le cas notamment des activités de recouvrement. LA s'évertue à recouvrir des cubes ou des boîtes avec un morceau de tulle. Elle étire le tissu et s'applique à le déposer bien à plat, sans plis. Pendant plusieurs séances, le tulle n'est utilisé que pour recouvrir : toutes les autres propositions de l'adulte sont rejetées. Ces associations restrictives témoignent d'un **manque de flexibilité** : l'action de recouvrir et l'objet tissu sont encore indissociés pour LA car trop nouveaux.

- **Action simple réitérée sur des objets différents et juxtapositions d'action**

LA applique une même action à différents objets et **s'intéresse au résultat obtenu**. Lors de l'activité « mettre dans », LA fait varier la taille des contenants et des contenus et explore la relation ça rentre / ça ne rentre pas. De même, elle se plaît à fractionner la matière (pâte à modeler, cotons, pelote de fils...). Il s'agit d'un fractionnement itératif : LA enlève un petit bout, puis un autre, puis encore un autre... Elle met parfois plusieurs actions les unes à la suite des autres, sans organisation particulière : **c'est le matériel présent qui lui dicte sa conduite**.

- **Une même action réitérée sur des objets différents et des actions simples réitérées sur un même objet, avec anticipation du résultat**

Certaines conduites de LA semblent témoigner de possibilités d'**anticipation**.

Par exemple, elle prend souvent des baguettes pour taper sur les objets qui l'entourent. Elle s'attend vraisemblablement à produire du bruit car lorsqu'elle tape sur un coton, nous observons un petit temps de pause, puis LA cesse de taper dessus et retourne vers des objets plus sonores.

De même, LA apprécie les encastremements de cubes. Elle procède par essais-erreurs et cherche l'adulte du regard lorsqu'elle n'y arrive pas. Nous l'avons souvent vue cacher un petit cube sous un plus gros, puis essayer l'inverse. LA explore ainsi l'anti-symétrie de cette relation. Ses expressions de surprise ou de mécontentement lorsque l'encastrement ne fonctionne pas attestent qu'elle prévoyait un résultat autre.

- **Juxtaposition d'actions réitérées sur plusieurs objets**

LA construit des **séquences ludiques**. Elle multiplie les actions sur les objets et compose ainsi des petites associations qu'elle se plaît à répéter à l'envi. Par exemple, elle construit une tour, crie « 1,2,3... », puis détruit la tour en riant et recommence. On retrouve également de nombreuses séquences à base de remplir-transvaser-vider ou d'ouvrir-mettre dans-fermer-ouvrir-vider... Ces séquences lui permettent une entrée dans la **temporalité**. LA prend conscience d'un « avant », d'un « après » et d'un « encore ».

Par ailleurs, LA amorce des conduites de **distribution**. Par exemple, elle met un marron dans chaque boîte, enfle un anneau sur chacun de mes bras ou appuie une pelote de fils sur chaque face d'un cube. Ces conduites sont fugaces mais témoignent d'une entrée progressive dans la mise en correspondance.

- **Juxtapositions de couples d'actions sur un seul ou plusieurs objets (faire/défaire)**

LA explore sa capacité à reproduire et annuler ses actions. Elle multiplie en effet les activités de remplir-vider, ouvrir-fermer, construire-détruire ou cacher-montrer. Ainsi, elle travaille la **renversabilité** de ses actions : chacune d'entre elles peut être annulée. Elle cherche également à obtenir un même résultat grâce à des actions différentes. Par exemple, pour vider un cube, elle peut le renverser d'un coup ou sortir les objets un par un.

- **Réitération de la même action sur deux ou plusieurs objets (actif/passif)**

LA crée des **relations entre les objets**, mais peut aussi faire varier ces liens. Ainsi, un petit

cube peut servir de contenant pour des marrons, mais il peut aussi devenir le contenu d'une bassine.

Elle commence également à utiliser des **objets en outils**. Ils deviennent des intermédiaires via lesquels elle agit sur d'autres objets. C'est le cas notamment lorsqu'elle essaye d'attraper un coton à l'aide d'une baguette.

- **Successions d'actions dirigées vers un but**

LA est également capable d'**organiser plusieurs actions entre elles** afin de réaliser un objectif. La séquence suivante constitue un exemple parlant : lorsqu'elle coince un couvercle dans une boîte, LA essaye d'abord de le retirer avec sa main puis, n'y arrivant pas, elle renverse la boîte et tape dessus pour faire tomber le couvercle.

De même, nous observons que LA peut **adapter son environnement et son comportement pour atteindre son objectif**. Ainsi, lorsqu'elle veut « mettre dans » une bassine mais que les marrons tombent de côté, elle écarte les cubes situés devant elle, rapproche la bassine, se redresse, utilise ses deux mains et recommence son action.

Enfin, on retrouve cette organisation dans la construction de tours : LA réajuste spontanément la position des cubes pour que l'empilement soit bien droit. Peut-être a-t-elle conscience qu'une tour mal bâtie peut s'effondrer d'elle-même. Du moins, LA a-t-elle une certaine image de la tour qu'elle souhaite obtenir et ajuste ses actions en vue du résultat.

- **Imitation différée et détournements d'objets**

LA apprécie particulièrement le matériel symbolique et aime imiter les adultes. Lors d'une séance, une petite cuillère s'est glissée involontairement dans le matériel proposé. LA s'en est aussitôt emparée : elle a fait semblant de manger et de nourrir ses camarades.

Mais LA commence également à détourner des objets de leur fonction usuelle. Par exemple, elle fait semblant de manger avec une baguette, de boire dans un pot. Ou encore, elle mime l'action de vider un pot dans plusieurs autres alors qu'il est déjà vide. En outre, LA apporte son lapin en peluche lors de la dernière séance. Pendant la comptine, elle prend le lapin pour lui faire faire les mêmes gestes que nous. Elle a donc conscience que le lapin possède comme elle deux bras et deux jambes et qu'il peut faire les mêmes actions qu'elle. Ensuite, nous observons qu'elle appuie différents objets sur le lapin. Peut-être s'agit-il d'un geste de don ou peut-être fait-elle faire au lapin les mêmes actions qu'elle vient d'effectuer. Ces conduites, relativement rares et fugaces, restent difficiles à interpréter.

Nous en concluons que LA crée ses premières **représentations mentales** et qu'elle entre

progressivement dans le **symbolique**.

LA se situe donc au niveau des actions **simples, répétées et juxtaposées**, avec **anticipation** du résultat. Ses activités sont **diversifiées** et elle commence à les **organiser** entre elles afin d'atteindre un objectif précis.

## 2. Ce qu'elle dit

- ***Le regard***

LA utilise souvent le regard pour communiquer avec autrui. Il s'agit essentiellement de demandes d'aide, de demandes d'autorisation ou d'incitation à agir. Parfois, LA associe à son regard une vocalisation sur [a].

- ***L'imitation***

LA imite volontiers l'adulte, aussi bien lors de la comptine que pendant les activités. Elle imite également ses pairs, en particulier A et son « lécher-jeter ». Elle nous montre ainsi qu'elle s'intéresse aux autres et à leurs actions.

- ***Vocalisations***

LA se montre le plus souvent silencieuse, surtout quand elle est concentrée. Elle vocalise parfois sur [a] pour attirer l'attention de l'adulte ou manifester son plaisir.

- ***Verbalisations***

Lors des séances, nous ne relevons quasiment aucune verbalisation. Le langage verbal n'est donc **pas investi comme support de communication**. À partir de janvier néanmoins, LA s'amuse beaucoup à répéter « 1, 2, 3 » avant de détruire une tour ou de jeter un objet. Il s'agit d'une proposition introduite par l'adulte et nous relevons que ces trois mots sont étonnamment bien articulés malgré sa dysarthrie.

- ***Gestes non conventionnels non verbaux***

Pour attirer l'attention d'autrui, LA utilise de **petites tapes**, met son visage en face de celui de son interlocuteur ou prend même le menton de l'autre et le tourne vers elle.

Par ailleurs, LA utilise parfois des gestes pour communiquer avec son interlocuteur, mais

nous n'arrivons pas toujours à les interpréter. Nous ne savons pas dire s'il s'agit d'un geste Makaton mal réalisé, d'un geste issu d'une comptine ou encore d'un geste personnel. Nous remarquons d'ailleurs que LA s'est très bien appropriée les gestes de la comptine et qu'elle aime les réaliser même en dehors de ce temps rituel. Peut-être cherche-t-elle à reproduire hors contexte une séquence de gestes pour laquelle elle a reçu des encouragements quelques minutes plus tôt. Nous pouvons aussi penser qu'il s'agit d'une requête pour recommencer la comptine.

Enfin, certains gestes m'ont particulièrement questionnée car ils semblent **révéler une envie ou une projection dans le temps**. À plusieurs reprises, LA semble utiliser une tape pour exprimer ce qu'elle veut / ce qu'elle va faire et obtenir l'assentiment de l'adulte. Ainsi, elle tape sur le sommet d'une tour avant d'ajouter un cube ; ou encore, elle tape sur une boîte avant de l'ouvrir et de la remplir de marrons. Par ces gestes, LA semble nous dire « maintenant je vais... » : elle utiliserait alors un langage gestuel pour parler d'une action, d'une intention... mais de manière encore non-conventionnelle.

- ***Gestes conventionnels non verbaux***

LA maîtrise le pointage proto-déclaratif et l'utilise régulièrement. Nous avons relevé plusieurs moments d'attention conjointe où LA interpelle son interlocuteur, fait une action, puis le regarde de nouveau pour observer sa réaction.

De temps à autre, LA pointe également les animaux dessinés sur les cubes et regarde l'adulte. Nous interprétons ce geste comme une **demande de vocabulaire** (oral et gestuel) : LA perçoit que tout peut être nommé. Elle reprend d'ailleurs très volontiers nos gestes et nous avons relevé plusieurs signes Makaton comme « vache », « cheval » ou « éléphant ». Bien que mal réalisés du fait de ses difficultés de type praxiques, ils témoignent d'un réel investissement du Makaton.

Toutefois, à l'exception de quelques gestes conventionnels comme « au revoir » et « bravo », LA n'utilise les signes que pour **étiqueter le monde environnant**, du moins lors des séances du groupe « manip ' ».

- ***Mimiques et gestuelle émotionnelle***

LA manifeste son plaisir par des crispations, un bruxisme, des sourires et des exclamations. Elle sait aussi exprimer son désaccord et son mécontentement. En fin de séances notamment, non contente de cesser ses activités, elle peut avoir des gestes violents (coups sur le sol, objets lancés),



des pleurs et une attitude destructrice. Elle exprime également son agacement lorsqu'elle se sent oubliée, négligée.

En conclusion, LA sait se faire comprendre au quotidien. Elle utilise **très peu le langage conventionnel**, uniquement par jeu (« 1,2,3... ») ou pour dénommer des dessins. Elle semble néanmoins utiliser des **gestes non conventionnels pour partager ses découvertes** avec l'adulte, pour lui signifier ce qu'elle a envie de faire ou ce qu'elle va faire.

### 3. Ce qu'elle comprend

#### a. *Son rapport aux autres*

LA reconnaît l'adulte comme un interlocuteur extérieur à elle. Elle comprend les intonations et les émotions de l'adulte et peut également les reprendre à son compte. Par exemple, elle reconnaît chez Mlle O un énervement (feint), la regarde, puis jette brusquement un marron alors qu'elle était très calme. Elle montre ainsi qu'elle a **reconnu l'état intérieur de l'autre** et elle témoigne à sa manière d'une sorte d'empathie.

Par ailleurs, LA semble **reconnaître les préoccupations cognitives** de ses pairs. Par exemple, elle regarde Y qui essaye de séparer deux cubes encastrés. Elle lui prend alors les deux cubes, les sépare et les repose. Elle agit comme si elle avait perçu le problème rencontré par Y et avait choisi de s'y confronter également.

Enfin, LA **s'intéresse beaucoup au jeu des autres**. Elle interrompt fréquemment ses activités pour regarder ses pairs jouer avec l'adulte. Parfois elle cherche même à s'intégrer dans leurs scénarii ludiques.

#### b. *Sa perception de l'espace*

LA semble avoir conscience d'un espace stable, extérieur à elle. **Elle situe tous les objets par rapport à elle**, mais aussi les uns par rapport aux autres. Elle explore l'orientation des objets ainsi que les liens qu'ils entretiennent les uns avec les autres.

Nous avons observé à plusieurs reprises que LA cherche à **organiser son espace extra-personnel**. Elle rapproche d'elle les objets qu'elle veut utiliser, voire se déplace pour aller les chercher et les stocke entre ses genoux. En revanche, elle éloigne ceux qui ne l'intéressent pas ou les place derrière elle. Bien qu'elle ne les voit plus, elle est capable de les retrouver si besoin. Elle a donc conscience d'un espace qu'elle ne voit pas. LA peut également décaler un objet pour en placer

un autre à la place ou rechercher un objet derrière elle. Ces conduites témoignent d'une perception d'un espace extérieur stable.

En outre, LA sait **orienter les objets** selon l'utilisation qu'elle souhaite en faire. Ainsi les cubes sont tantôt utilisés comme « briques » pour empiler, tantôt comme réceptacles. Elle reconnaît donc cette double fonction et l'utilise à bon escient.

### **c. Sa construction temporelle**

LA construit des liens d'une séance à l'autre : en effet, elle reprend spontanément les activités des séances précédentes qui lui avaient plu. De plus, nous observons qu'elle se dirige directement vers les cubes et les marrons lorsqu'elle arrive dans la salle. Elle reconnaît donc le temps du groupe « manip' » et les activités que nous allons proposer. Néanmoins, son anticipation connaît des limites. Les fins de séance difficiles témoignent d'une **difficulté à se projeter dans l'avenir** et à accepter la frustration.

### **d. Les liens de causalité**

Il apparaît que LA a bien conscience d'être « **cause de** ». Elle se sait à l'origine de ses actions et peut en apprécier, voire en anticiper, le résultat. Néanmoins, elle éprouve encore le besoin de réitérer ses actions pour renforcer ses certitudes et construire de nouvelles relations entre les objets.

LA s'inscrit donc dans un monde extériorisé. Elle perçoit autrui comme source de pensée et d'actions propres, se sait « cause de » sur le monde extérieur et cherche maintenant à **créer du lien entre les différentes actions, les différents objets et les différents résultats**. Elle explore les relations que peuvent entretenir les objets entre eux et commence à utiliser ceux-ci comme intermédiaires. LA s'inscrit dans un espace stable, mais ses possibilités d'anticipation restent relatives.

## **B. Les ajustements proposés**

À partir de nos constats et de nos conclusions, nous avons proposé les ajustements suivants.

### **1. La motricité et les praxies**

Tout comme ses camarades, LA rencontre des difficultés motrices qui entravent la reproduction à l'identique des ses actions et donc le vécu de leur retrouvabilité. Le soutien moteur

de l'adulte constitue donc un enjeu important.

Avec LA, nous travaillons surtout sur sa **posture**. Elle s'assoit souvent les deux genoux repliés du côté droit, appuyée sur sa main gauche. Celle-ci se trouve alors immobilisée et LA ne manipule les objets que de la main droite. Or, assise en tailleur, en appui sur ses fesses, elle n'a pas besoin de ses mains pour tenir droite. Ainsi, elle gagne en stabilité, améliore sa vision et diversifie ses possibilités de manipulations. En outre, nous insistons pour qu'elle utilise ses deux mains lorsqu'elle manipule des objets. LA a manifestement conscience qu'elle gagne en précision et en efficacité car elle reprend très volontiers notre exemple.

## 2. Reconnaissance de ses activités et de ses intérêts

Nous observons chez LA une **recherche constante d'approbation** de l'adulte. Elle a absolument besoin d'encouragements pour persévérer dans une activité. Aussi, nous la félicitons et nous la regardons souvent. De la sorte, nous lui montrons que nous attribuons de la valeur à ses actions. Ainsi épaulée, LA s'autorise davantage à tenter de nouvelles expériences.

De plus, nous **partageons ses activités** en l'imitant et en nous introduisant dans ses jeux. Par exemple, nous tapons avec elle sur différents objets pendant plus de 15 minutes. La participation de l'adulte joue ici comme un renforcement et l'incite à poursuivre son activité. Elle peut donc observer le résultat de ses actions et s'assurer de leur retrouvabilité.

Enfin, nous nous appliquons à reconnaître les émotions de LA : son étonnement, sa colère... En effet, LA se révèle très émotive : plutôt que de subir ces débordements, nous les utilisons comme tremplin vers le langage. Nous verbalisons ses émotions par des expressions telles : « Oh ! Tu es fâchée ! ». Nous l'aidons ainsi à **entrer dans l'altérité**, à percevoir autrui comme sujet, doté de sentiments, avec qui les expériences peuvent être partagées, notamment grâce au langage.

## 3. La cognition : introduction de variations dans ses activités

LA varie spontanément ses actions et les objets qu'elle utilise. Pour la guider vers de nouvelles expériences, nous l'aidons à **diversifier encore ses activités**. Nous proposons, par exemple, plusieurs actions réalisables avec un tube (regarder dedans, vocaliser dedans, mettre dedans, taper avec, détruire avec...). Nous introduisons également de nouveaux objets dans ses actions, en proposant par exemple de nouveaux contenants pour ses activités de transvasement. LA s'approprie volontiers la plupart de nos ajustements, mais en rejette certains (notamment, détruire une tour à l'aide d'un tube). Cette proposition ne semble donc pas répondre aux intérêts de LA :

peut-être s'avère-t-elle trop déstabilisante. Lorsque LA reprend les activités introduites par l'adulte lors de la séance suivante, elle nous certifie que nous nous sommes bien ajustées à ses préoccupations cognitives.

Par ailleurs, au mois de janvier, nous observons que LA est moins active, comme si elle s'ennuyait. Nous introduisons alors progressivement du **matériel nouveau**, encore jamais utilisé en séance. Si LA s'intéresse énormément aux balles ainsi qu'aux cerceaux, elle délaisse complètement le journal et utilise peu la pâte à modeler. Ce matériel pourra donc être reproposé plus tard.

Enfin, nous essayons de limiter autant que possible nos interventions auprès de LA. Il s'agit de la conforter dans ses nouvelles tentatives tout en la laissant faire par elle-même. De cette manière, nous essayons de ne pas trop induire ses comportements pour **éviter des apprentissages plaqués**. Nous la laissons expérimenter et faire ses propres expériences, mais nous l'encourageons au maximum.

#### **4. Le langage**

LA utilise très peu sa voix ; elle sait pourtant produire des sons articulés. Nous insistons donc sur la **dimension de plaisir du langage** : nous redoublons d'onomatopées, d'exclamations... Nous avons également introduit un petit jeu qui consiste à compter « 1,2,3... » avant de faire une action. LA s'est tout à fait approprié ce jeu et l'a ré-initié sur plusieurs séances. Elle répète d'ailleurs ces trois chiffres de façon étonnamment distincte. Elle nous prouve ainsi qu'elle possède des capacités articulatoires mais qu'elle n'a pas encore investi le langage oral comme support de communication.

En outre, nous utilisons avec elle un **langage d'action**, qui parle de transformations et de découvertes aux travers d'expressions telles que : « oh, c'est tombé ! », « boum » , « c'est pareil », « encore ! »... Nous ne cherchons pas à introduire un lexique nouveau ; toutefois, nous répondons volontiers à ses demandes de vocabulaire lorsque LA pointe des dessins.

#### **C. Son évolution dans le temps**

Au fur et à mesure des séances, nous avons relevé une évolution du comportement de LA dans différents domaines.

Avant tout, nous avons observé une **décentration progressive** chez LA. Elle s'intéresse davantage aux autres, recherche le contact avec ses pairs et commence à élaborer des jeux avec deux partenaires en même temps. LA semble avoir construit un monde suffisamment stable pour

pouvoir s'intéresser simultanément aux objets et à autrui. On sent qu'elle s'ouvre petit à petit à l'environnement extérieur et qu'elle cherche à communiquer ses expériences à l'autre.

Par ailleurs, nous avons remarqué que **ses activités se sont largement diversifiées** entre octobre et février. Elle s'est mise à construire spontanément des tours alors qu'elle se contentait de les détruire ; des conduites d'enfilage et de recouvrement sont apparues... Parallèlement, elle a élargi ses centres d'intérêts et a introduit de nouveaux objets dans ses activités. C'est le cas notamment des cerceaux et des balles déformables. Par ailleurs, LA a abandonné certaines associations restrictives objet-action. Elle a finalement accepté que le tissu puisse se placer « dans » un cube et pas uniquement « par dessus ».

Ensuite, elle semble avoir **construit des certitudes** quant au résultat de ses actions et aux liens que les objets entretiennent entre eux. Elle est plus assurée dans ses encastrement : elle n'a plus besoin de soulever un grand cube, pour s'assurer que le petit, caché en dessous, est toujours là.

De plus, LA s'est bien **emparée de l'étayage de l'adulte**, des propositions et des variations. Elle a fait sien le jeu du « 1,2,3... » et peut donc utiliser le langage pour jouer avec l'adulte, c'est-à-dire pour partager une activité, initier et maintenir la communication, le contact humain.

Pour finir, LA présente de plus en plus de **comportements symboliques**, souvent **associés à des vocalisations**. Lorsque je la revois en avril, elle passe une grande partie de la séance à faire semblant de manger. Tour à tour, elle utilise différents objets pour mimer la cuillère (Kappla, baguette, paille..) et différents contenants pour représenter l'assiette (couvercle, boîte, cube...). Elle fait également participer l'adulte en le faisant manger ou en lui tendant la « cuillère » et fait même semblant de s'essuyer la bouche avec un tissu. Ces actions restent essentiellement juxtaposées, sans fil conducteur cohérent. Néanmoins elles témoignent d'une **véritable avancée vers le jeu symbolique**.

## **IV. Les thérapeutes : notre évolution**

Au-delà de l'observation des enfants, le visionnage des vidéos m'a permis de porter un regard critique sur notre comportement et de questionner notre manière de faire. Ces interrogations ont été sources d'échanges et nous ont aidées à reconsidérer notre attitude.

### **1. Proposer des ajustements plus pertinents**

Avant tout, les vidéos ont mis en évidence que nos propositions ludiques, lors des premières séances, n'étaient **pas toujours en lien avec les activités de l'enfant**. Autrement dit, nous

suggérons des conduites que nous pensions pertinentes, mais sans nous appuyer sur les conduites spontanées des enfants. Par conséquent, elles étaient souvent inadéquates. Par la suite, nous avons mieux observé les enfants et nous nous sommes appliquées à répondre à leurs intérêts, plutôt qu'à soumettre nos propres jeux.

De plus, même lorsque nous partions de leurs activités, certaines de nos variations **ne se situaient pas à portée des enfants**. Par exemple, nous avons souvent proposé de « mettre dans » des tubes et de guetter la réapparition des objets à l'autre extrémité. Les vidéos m'ont finalement fait remarquer qu'aucun enfant ne s'emparait vraiment de cette conduite. Cette erreur témoigne de la difficulté que nous rencontrons à évaluer le niveau des enfants et à prévoir leurs réactions face à nos ajustements. Quoi qu'il en soit, nous devons rester attentifs à chacun de leurs comportements pour proposer un étayage le plus pertinent possible.

Ainsi, nous avons rencontré des difficultés à doser l'inconnu dans nos variations. En observant les conduites spontanées de LA, j'ai réalisé qu'il pouvait être bon d'introduire une nouvelle action **en passant d'abord par le corps**, avant de l'appliquer aux objets. Ainsi, LA a d'abord enfilé des anneaux et des cerceaux sur mes bras et autour de son cou. L'enfilage sur des tuyaux ou des baguettes, en revanche, ne l'intéressait pas. Je suppose que cette conduite se développera lorsque LA aura fait sienne l'action d'enfiler sur son corps : elle pourra alors l'appliquer à des objets extérieurs. En outre, cette réflexion fait écho aux assertions de M. STAMBACK selon qui : « *Avant l'âge de 18 mois, l'enfant a tendance à se référer à tout propos à son propre corps lorsqu'il explore les différentes parties du corps d'un jouet animé* »<sup>68</sup>. La découverte des objets, animés ou non, passerait donc avant tout par le corps.

Ensuite, nous avons parfois **négligé le besoin de « retour à du connu »** des enfants. Souvent, nous avons voulu les ramener trop vite à leur activité. Ou bien, pensant qu'ils n'étaient plus intéressés, nous leur avons proposé autre chose. Or, si l'enfant abandonne une activité c'est qu'il en a besoin. Si on le laisse faire, il y revient spontanément lorsqu'il est prêt.

En outre, le « **lécher-jeter** » d'A nous a quelque peu envahies. Comme nous travaillons en groupe, sa conduite s'avère en effet dérangeante, voire dangereuse. C'est pourquoi nous avons tenté d'empêcher A de lancer (soit en éloignant les objets de lui, soit en l'installant dans le fauteuil Lotus, soit en lui retirant les objets des mains ou en interrompant son geste). Par mesure de sécurité, nous avons le plus souvent cherché à bannir cette action, plutôt qu'à la transformer (grâce à l'imitation et à la contingence notamment). Par conséquent, nous avons limité ses manipulations.

---

68 Stamback, Lézine, and others.

Nous avons également commis l'erreur de proposer des **interprétations symboliques** à leurs jeux d'exercice. Par exemple, nous avons proposé : « tu me fais un cadeau ? », « tu fais la cuisine ? », « je mélange les pâtes... »... Or, ces interprétations n'étaient pas accessibles pour l'enfant : les jeux sensori-moteurs et symboliques ne se situent pas sur le même plan. Les rares imitations différées ou gestes symboliques des enfants sont restés fugaces et isolés. La plupart du temps, leurs gestes n'étaient pas interprétables sur le plan symbolique mais répondaient à leur besoin de manipulation et d'exploration de l'environnement.

Pour finir, j'ai pu observer qu'il n'était pas judicieux de se focaliser sur un matériel fixe, prédéterminé. N'importe quel objet de la salle peut devenir un support de manipulation pertinent dès lors qu'il suscite l'intérêt de l'enfant. Ainsi, certains objets apportés par les enfants ou oubliés dans la salle se sont parfois introduits dans notre matériel. Nous avons eu tendance à les écarter, pour inciter les enfants à porter leur attention sur les objets que nous avons choisis. Pourtant, quelques activités très intéressantes avec un doudou, un rideau ou le fauteuil Lotus prouvent que le matériel le plus adéquat n'est pas toujours celui que nous avons prévu.

## **2. Parler moins mais à bon escient**

Globalement, il apparaît sur les vidéos que le niveau sonore de l'atelier est trop élevé : nos multiples exclamations, associées aux cris des enfants, participent à une atmosphère particulièrement bruyante. Cette ambiance se révèle source de fatigue, de distraction et s'avère donc peu propice à l'élaboration cognitive.

Aussi, nous devons rester attentives à notre langage. Il s'agit probablement du point le plus difficile à contrôler car, par envie de bien faire, nous avons multiplié nos remarques, nos commentaires, nos encouragements... Néanmoins, nous devons sans cesse nous interroger sur le bien-fondé de nos interventions pour éviter de noyer les enfants dans un flux continu et leur permettre d'extraire les informations langagières pertinentes.

Enfin, il me semble que nous devrions proposer toujours les mêmes mots pour un même type d'action. Autrement dit, un objet qui tombe serait toujours associé à l'onomatopée « Boum » et pas « badaboum », « aie », « poff »... Lorsque nous voulons témoigner d'une même action, d'une même transformation, nous devons utiliser le même langage. En effet, c'est grâce à la redondance de l'association effet-langage que l'enfant pourra créer du sens et s'approprier les mots.

### 3. Mieux se positionner dans l'espace

Un troisième axe de réflexion qui me paraît important est celui de la gestion de l'espace.

Notre positionnement par rapport à l'enfant n'est pas anodin. Parfois, nous nous sommes assises derrière l'enfant, notamment A ou Y, pour pouvoir l'aider dans ses gestes. Mais alors nous ne voyions plus ni ses mimiques ni l'orientation de son regard. Nous n'étions donc plus en mesure de proposer des ajustements adéquats et nous ne nous trouvions plus dans une situation idéale de communication. Ce positionnement me semble donc à proscrire par la suite.

Par ailleurs, la présence de la caméra (souvent posée sur un bureau) nous aura obligées à rester dans un cadre ciblé, souvent en demi-cercle pour que tout le monde soit visible. Or ce positionnement n'est pas favorable aux échanges et aux interactions entre enfants. Nous avons réalisé notre dernière séance en nous asseyant en cercle et nous avons alors pu relever davantage de contacts et de tentatives de communication entre les enfants. La fin de mon stage (et donc la fin des séances filmées) permettra une modification de cette disposition.

Enfin, nous nous sommes questionnées quant à la nécessité de travailler invariablement au même endroit. La caméra nous aura obligées à toujours travailler au centre du tapis. De plus, le choix d'une salle sobre et inchangée répondait à une envie d'offrir des repères spatiaux stables. Néanmoins, il serait intéressant de changer régulièrement de lieu afin de prouver aux enfants que leurs actions sont réalisables partout et qu'**une action n'est pas subordonnée à une localisation**.

Tout au long de mon stage, l'analyse des vidéos aura donc favorisé les auto-critiques, les échanges entre thérapeutes et les questionnements. Ceux-ci nous ont conduites à modifier notre attitude et notre comportement langagier auprès des enfants. Il me semble que ces discussions ont été bénéfiques pour chacune d'entre nous et que nous avons évolué quant à notre manière d'interagir avec les enfants au sein du groupe « manip' ».

J'en conclus que le groupe « manip' » aura porté ses fruits. Grâce à un ajustement des thérapeutes au plus près possible du niveau des enfants, en tenant compte de leurs difficultés motrices, perceptives, cognitives et langagières, l'atelier a soutenu le développement cognitif des enfants. L'observation fine de leur conduites ludiques aura constitué un support essentiel de réflexion.



## Chapitre 4 : Discussion

L'évolution positive de nos sujets confirme l'intérêt des manipulations d'objets non significatifs dans la prise en charge d'enfants multihandicapés. L'orthophoniste, par ses ajustements adaptés, y joue un rôle important. Au-delà de ces résultats encourageants, les séances hebdomadaires du groupe « manip' » ont été source de réflexions. Le présent chapitre vise à restituer les interrogations qui nous ont accompagnées tout au long de ce travail. Elles concernent essentiellement l'influence du travail de groupe sur le comportement des enfants, ainsi que la fiabilité de nos observations. J'évoquerai également en quoi ce mémoire aura fait évoluer ma pratique clinique.

### I. Mise en lien des résultats avec la problématique groupale

#### A. Les atouts du travail de groupe

Le travail au sein d'un atelier thérapeutique permet une approche singulière et intéressante des manipulations.

Avant tout, il offre aux enfants la possibilité d'**apprendre en regardant** les autres faire. Un enfant qui observe ses pairs n'est pas nécessairement passif. Nous ne pouvons pas évaluer précisément ce qu'il retire de cette observation, mais nous restons persuadées qu'elle participe à enrichir ses explorations. Ainsi, au cours des séances du groupe « manip' », les enfants se sont beaucoup regardés les uns les autres, parfois avec insistance. Dès lors, nous pouvons supposer que l'observateur s'intéresse à ce que fait l'autre, donc que les actions de son partenaire trouvent un écho chez lui.

Ensuite, l'observation mutuelle favorise l'**imitation**. Grâce à celle-ci, les enfants peuvent s'inspirer des conduites des autres pour enrichir leurs propres expériences. L'imitation offre de nouvelles idées de manipulation ; elle constitue une ouverture, une impulsion vers la nouveauté. LA notamment semble reconnaître les problèmes qui se posent à ses pairs et se les approprie pour les résoudre à sa manière. C'est le cas, par exemple, lorsqu'elle regarde Y qui essaye d'encaster deux cubes et qu'elle réalise elle-même une série d'encastresments tout de suite après. Sur le plan cognitif, les enfants se stimulent donc spontanément entre eux. En outre, quand un enfant voit un pair l'imiter, il prend conscience que celui-ci peut avoir les mêmes intérêts que lui, qu'il peut réaliser les mêmes activités et donc que les actions sur les objets « ne lui appartiennent pas ».

Par ailleurs, il me semble que les enfants s'avèrent particulièrement habiles à proposer des manipulations proches des préoccupations de leurs camarades. En effet, nous, adultes, rencontrons inévitablement des difficultés à deviner les préoccupations cognitives d'un enfant très jeune ou déficient. La théorie de l'esprit nous fait défaut lorsqu'elle s'applique à des sujets qui appréhendent le monde d'une manière si différente de la nôtre. Or, nos trois sujets **ne connaissent pas cet « adultocentrisme »**. Parce qu'ils agissent de façon parfaitement spontanée, il n'ont aucun risque d'effectuer des actions éloignées de leurs propres intérêts. Les enfants s'offrent donc mutuellement des modèles de jeu nécessairement plus adaptés, plus justes que ceux proposés par les adultes.

Enfin, le travail en groupe a favorisé les **interactions entre enfants**. Nous avons relevé des partages d'objets, des interventions dans le jeu des autres... Les enfants se sont intéressés les uns aux autres et ont même amorcé des tentatives pour « jouer ensemble ». Il semble d'ailleurs que ces échanges deviennent de plus en plus fréquents au fil des séances. Ces interactions permettent de découvrir l'autre comme un partenaire de jeu, doué de pensées et d'actions qui lui sont propres.

Le travail en groupe apporte donc une dimension supplémentaire aux manipulations d'objets. Les enfants découvrent objets et actions, mais en même temps ils découvrent leurs pairs en tant qu'individus et s'enrichissent les uns les autres.

Néanmoins, cette approche groupale doit être questionnée et réfléchi, car les inconvénients se révèlent nombreux.

## ***B. Les difficultés induites par le travail en groupe***

La difficulté essentielle induite par le travail de groupe réside dans l'attention portée aux enfants. Malgré toute notre bonne volonté, nous ne pouvons pas être **suffisamment disponibles** pour tous. Des actions, des réactions, des regards, des mimiques... beaucoup d'éléments importants nous ont donc échappé et nous ont conduites à proposer des ajustements inadaptés. Sans le vouloir, nous avons pu les importuner, les frustrer, les interrompre... Lors du visionnage des films, ces erreurs apparaissaient, criantes. Le travail de groupe rend donc l'accordage plus ardu.

Par ailleurs, les enfants eux-mêmes se dérangent mutuellement. Les exclamations enthousiastes de l'un viennent perturber le calme d'un autre. C'est notamment le cas d'A, qui a beaucoup importuné ses pairs avec ses lancers d'objets et qui nous a obligées à rester continuellement sur nos gardes pour prévenir tout accident.

Certes, il existe plusieurs façons de pallier ce problème. Dans un premier temps, nous avons tenté de favoriser les activités en commun. En effet, il est plus facile d'être attentive à deux enfants

simultanément s'ils partagent un même jeu. Mais comme nos sujets **entrent à peine dans la reconnaissance de l'autre**, les activités en trio sont restées rares et brèves. Dans un second temps, nous avons profité de ma présence pour encadrer l'atelier à 3 thérapeutes (une orthophoniste, une ergothérapeute et moi-même). Cette disposition nous a effectivement permis de mieux répondre aux besoins des enfants, de mieux nous ajuster. Mais alors, des binômes enfants-thérapeutes se sont formés et les interactions entre enfants se sont raréfiées. Autrement dit, nous avons l'impression de ne plus former un seul et même groupe mais de réaliser **3 séances individuelles en même temps**. L'atelier en tant que tel semblait perdre son sens.

Ce constat me pousse à **questionner la constitution même de notre groupe** d'enfants. Peut-être n'était-il pas judicieux de rassembler trois enfants aux profils si hétérogènes. Peut-être encore que le travail de groupe serait plus fructueux chez des enfants plus avancés en terme de développement. A posteriori, il me semble qu'A aurait mieux profité d'un travail en séances individuelles. Il aurait pu « jeter » plus à son aise, sans danger et les imitations ou contingences auraient été plus aisées à mettre en place. Par ailleurs, A n'a pas encore les capacités de s'intéresser simultanément aux objets et à autrui : l'efficacité de l'approche groupale reste donc limitée. Quant à LA, elle pourrait vraiment bénéficier des expériences de ses pairs, via l'imitation, pour enrichir ses manipulations. Malheureusement, c'est elle qui, au sein de notre groupe, présentaient les comportements ludiques les plus avancés.

Après la fin de mon stage, le groupe a d'ailleurs été remanié. A a quitté l'atelier, libérant ainsi LA et Y de sa présence quelque peu envahissante. Aucun enfant ne s'est encore ajouté, mais la réflexion reste ouverte. Manifestement, ce changement a redonné une impulsion à l'atelier : l'atmosphère est bien plus silencieuse mais les enfants présentent toujours le même attrait pour les jeux sensori-moteurs. Lorsque j'assiste à une séance fin avril, je suis surprise de constater l'ampleur de leurs progrès.

Le travail en groupe a donc considérablement influencé notre méthodologie. La pertinence d'une approche collective continue de me questionner et la configuration idéale pour un tel atelier (nombre de membres, niveau de développement des enfants...) reste encore à définir.

## **II. Difficultés rencontrées dans l'analyse des comportements des enfants**

Tout au long de cette étude, je me suis interrogée sur la justesse de mes interprétations.

Avant tout, il m'a paru difficile de faire la part des choses entre les actions volontaires, disons préméditées, des enfants et celles dues au hasard. En effet, j'ai cherché autant que possible à mettre du sens sur leurs activités, mais je ne suis pas l'abri d'interprétations abusives. Un second regard, lors de l'analyse des vidéos, aurait contribué à la validité de cette étude. De plus, les hypothèses se vérifient généralement avec le temps. Mais au regard des handicaps multiples des enfants, une période d'observation de six mois reste trop courte.

Ensuite, je souhaite souligner les grandes fluctuations qui affectent les performances des enfants. Celles-ci peuvent résulter du handicap lui-même ou encore de son état de fatigue, des médicaments, de l'avancement de la journée... En outre, les personnes en situation de handicap se révèlent particulièrement sensibles aux changements, à l'imprévu. Il est donc difficile de statuer sur leurs compétences, sur leur niveau de développement précis. Pour les thérapeutes, cela implique d'accepter de revenir à un niveau inférieur, durant une ou plusieurs séances, par rapport au niveau des semaines précédentes. Ainsi, aussi précises que soient nos observations et nos interprétations, elles ne sont valables que pour un instant donné.

Enfin, l'apport strict de notre atelier thérapeutique reste impossible à évaluer. En effet, les trois sujets de notre étude évoluent dans un environnement particulièrement stimulant. Ils bénéficient de prises en charge multiples : médicales, paramédicales et éducatives. Leurs progrès dépendent de l'ensemble de ces interventions, mais aussi de l'impact de l'environnement quotidien et de la dynamique familiale. C'est justement la multiplicité et la complémentarité des accompagnements qui font leur richesse. On peut donc estimer que le groupe « manip' », isolément, apporte peu. Il trouve sa pertinence en association avec d'autres thérapies, d'autres approches... Nos résultats doivent donc être relativisés.

### **III. Apport à la pratique clinique**

Pour terminer ce mémoire, j'aimerais mettre en valeur l'apport que cette étude aura apporté à ma pratique clinique.

Tout d'abord, cette recherche m'a sensibilisée **aux liens qui articulent cognition, conduites ludiques et langage** chez l'enfant. En participant au groupe « manip' », j'ai découvert l'importance de travailler le langage en situation de jeu, c'est-à-dire dans un contexte de communication et d'échanges naturels. À la différence d'apprentissages plaqués, la construction de liens entre langage

et pensée permet aux enfants d'entrer dans une communication réelle, ajustée à l'interlocuteur et au contexte. De plus, j'ai pu appréhender l'intérêt de l'observation préalable du comportement des enfants : pour pouvoir entrer dans leurs jeux, se mettre à leur niveau, il est indispensable de cerner là où ils se situent. Si l'observation reste souvent subjective, soumise à notre interprétation personnelle, elle n'en reste pas moins une source incomparable d'informations. Tout au long de mon travail, j'ai appris à questionner mon comportement pour me placer en phase, en accordage cognitif, avec les enfants du groupe.

Ensuite, mon expérience au sein de l'IEM Les Grillons m'a permis de me confronter à **la multiplicité de la déficience**. Dans cet établissement, la prise en charge globale des jeunes se révèle indispensable. Nous sommes obligés d'appréhender l'enfant dans son entier. Aucun trouble ne se conçoit de façon isolée : toutes les compétences et les difficultés s'articulent entre elles pour former un tableau extrêmement complexe. En outre, quel que soit le niveau du jeune, l'analyse de ses conduites ludiques nous permet de dire : « il en est là ». Ce point de vue me paraît plus valorisant et plus constructif que l'énumération des déficiences. Le travail auprès d'enfants multihandicapés m'a permis de reconnaître chacun d'eux comme acteur de son développement. J'ai appris à les reconnaître comme de véritables partenaires de jeux et d'échanges.

Ma participation au groupe « manip' » a également constitué **une excellente expérience du travail de groupe**. Les discussions interprofessionnelles m'ont paru particulièrement constructives. Il apparaît que la recherche d'idées et de solutions face aux problèmes s'avère bien plus fructueuse dès lors qu'elle est partagée par plusieurs thérapeutes. J'ai pu apprécier les échanges d'opinion, la divergence des points de vue... J'ai ainsi appris à proposer ma propre interprétation, à argumenter, mais aussi à écouter, à relativiser mes propos et à accepter les critiques. À l'avenir, le travail de groupe restera pour moi un élément très important de ma pratique orthophonique.

Enfin, les vidéos m'ont ouvert de véritables possibilités d'auto-critique. **J'ai appris à reconnaître mes erreurs et à les analyser**. Plus encore, j'ai appris à m'en inspirer pour pouvoir les dépasser et les rendre constructives. J'ai souvent réalisé que mes ajustements n'étaient pas adaptés : j'ai donc cherché pourquoi ils ne convenaient pas, ce que j'aurais pu proposer de plus constructif et ce que je pouvais mettre en place aux séances suivantes. En effet, il ne s'agit pas de s'appesantir sur ses erreurs, mais de les comprendre pour pouvoir rebondir. D'ailleurs, les vidéos permettent aussi de reconnaître ce que l'on fait de bien et participent donc à une auto-critique constructive. Mais les

films apportent bien plus qu'un simple regard sur soi. Ils autorisent une prise de recul et une finesse d'analyse essentielles dans ce type de prise en charge. Ils permettent également de garder une trace d'un instant donné et de comparer ainsi plusieurs vidéos pour mieux appréhender l'évolution de l'enfant au cours du temps. Les vidéos constituent donc à mes yeux un outil extrêmement intéressant que j'aimerais réutiliser dans ma pratique future.

De ces réflexions multiples, je retiens que l'impact du groupe « manip' » sur le développement cognitif et langagier de nos trois sujets reste relatif. Nous ne pouvons statuer ni sur son apport strict, ni sur l'exactitude de nos interprétations. Néanmoins, cet atelier semble leur avoir été bénéfique et demande à être poursuivi. Par ailleurs, il m'aura fait progresser tant dans ma connaissance du handicap que dans ma démarche d'ajustement cognitif.

## CONCLUSION

Notre étude vient donc confirmer la place des jeux de manipulations dans la rééducation orthophonique. L'approche cognitive s'avère particulièrement intéressante auprès d'enfants multihandicapés. En effet, porteurs de déficiences multiples, ils présentent un développement singulier, une manière unique d'être au monde. L'observation et l'analyse précises de leurs conduites ludiques constituent alors une porte d'entrée vers leur univers et une démarche essentielle pour la stimulation des pré-requis langagiers. L'orthophoniste part alors à la rencontre des préoccupations cognitives de l'enfant et peut lui proposer un étayage en adéquation avec ses capacités et ses centres d'intérêt. Ainsi, le thérapeute aide l'enfant à s'inscrire dans un monde stable et cohérent, dans lequel il peut raisonner et accéder à un langage qui fait sens.

Néanmoins, les séances orthophoniques hebdomadaires ne suffisent pas à répondre au besoin impérieux qu'ont ces enfants de manipuler leur environnement. Pour aboutir à des certitudes, ils doivent renouveler leurs expériences de façon quotidienne. Or, peu valorisés, les jeux de manipulations sont souvent négligés par les familles ou les groupes éducatifs. Nous pressentons ici une limite à notre atelier thérapeutique.

Mon mémoire pourrait donc ouvrir sur la revalorisation des jeux d'exercice auprès du milieu familial et des autres professionnels du handicap. La coordination des interventions thérapeutiques et le partage des connaissances, notamment dans le domaine du jeu, pourrait renforcer considérablement l'efficacité de nos prises en charge.

Enfin, une autre suite intéressante à cette étude porterait sur les intérêts et limites d'un travail de manipulations en groupe. La comparaison de séances individuelles et collectives permettrait de mieux statuer sur la pertinence de tels ateliers.

# BIBLIOGRAPHIE

- Boysson-Bardies, B., *Comment La Parole Vient Aux Enfants : de La Naissance Jusqu'à Deux Ans* (Paris: O. Jacob, 1996)
- Brin, F., C. Courrier, and E. Lederlé, *Dictionnaire D'orthophonie* (Isbergues: Ortho Edition, 2004)
- Bruner, J. S., *Savoir faire, savoir dire : le développement de l'enfant* (Paris: PUF, 1983)
- Bruner, J. S., and R. Watson, *Comment Les Enfants Apprennent à Parler* (Paris: Retz, 2002)
- Belargent, C. 'Accompagnement Familial En Prise En Charge Précoce de L'enfant Porteur de Handicap', *Rééducation orthophonique*, 25–44
- Calderado, C., 'L' émergence du jeu symbolique chez les enfants porteurs de trisomie 21 sous l'angle des coordinateurs d'actions et de la certitude d'être cause de' (Strasbourg, 2002)
- Cordier, F., *Représentation Cognitive et Langage : Une Conquête Progressive* (Paris: A. Colin, 1994)
- Crunelle D., 'La Guidance Parentale Autour de L'enfant Handicapé Ou L'accompagnement Orthophonique Des Parents Du Jeune Enfant Déficitaire', *Rééducation orthophonique*, 242 (2010)
- Cyrułnik, B., *La Naissance Du Sens* (Paris: Hachette, 1995)
- Van Der Straten, A., *Premiers gestes, premiers mots : formes précoces de la communication* (Paris: Centurion, 1991)
- Desmedt du Toict, D., 'Quand L'enfant Met Sa Vie En Jeu : Création de Soi, Ouverture Au Monde', *L'enfant*, 1989
- Dolle J-M, *Pour Comprendre Jean Piaget* (Toulouse: Privat, 1991)
- Dugnat, M., 'Le monde relationnel du bébé : [actes du 2e colloque international de périnatalité]' (Ramonville Saint-Agne: Eres, 1997)
- Galifret-Granjon, N., and R. Zazzo, *Naissance et Évolution de La Représentation Chez L'enfant : Étude Historique et Critique* (Paris: PUF, 1981)
- Galli Cornali, S., 'A La Découverte Du Langage Par Le Développement Du Jeu', *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 105
- Hacard, M., 'Lorsque l'enfant joue... ou : les liens de développement entre le langage et le jeu symbolique' (Strasbourg, 2000)
- Lézine, I., 'Quelques Applications Pratiques de L'oeuvre de Jean Piaget Dans Le Domaine de La Petite Enfance', *Revue française de pédagogie*, 57 (1981), 22–29



- Livoir-Petersen, M.-F., 'Quand le partage émotionnel ne peut faciliter le développement du bébé', *1001 bébés*, 2008, 79–109
- M. Ferrand, E. Muller, 'Les Mots à La Bouche - L'accession à La Langue Par La Relation Mère-enfant', *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 1997
- Marcelli, D., A. Paget, and P. Blossier, 'Les Origines Du Travail de Penser Entre Mère et Bébé', *La Psychiatrie de l'enfant*, 39, 5–40
- Morel, L., 'Éducation Précoce Du Langage Dans Les Handicaps de L'Enfant de Type Sensoriel, Moteur, Mental', in *Approches thérapeutiques en orthophonie, Prise en charge orthophonique, troubles du langage oral*, Ortho Edition (Isbergues, 2004), 1
- Morel, L., 'Favoriser Le Développement Des Conduites Langagières Chez Les Jeunes Enfants Déficients Mentaux', *Contraste*, ERES, 2005
- Morel, L., 'L'activité Ludique En Articulation Avec Les Activités de Raisonnement', *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 2007, 51
- Morel, Lydie, 'Voyage En Temps D'enfant', *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 53 (2003), 65
- Piaget, J., *La Construction Du Réel Chez L'enfant* (Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1967)
- Piaget, J., *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation* (Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1970)
- Roth, M., and C. Zimmermann, 'Exploration des conduites ludiques de six enfants autistes et analyse de leurs préoccupations cognitives' (France: Ecole d'orthophonie de Strasbourg, 2008)
- Stamback, M., M. Barrière, L. Bonica, and coll., *Les bébés entre eux : découvrir, jouer, inventer ensemble* (Paris: PUF, 1983)
- Stamback, M., I. Lézine, H Sinclair, and coll., *Les Bébés et Les Choses : Ou La Créativité Du Développement Cognitif* (Paris: PUF, 1982)
- Stern, D., *Le monde interpersonnel du nourrisson : une perspective psychanalytique et développementale*, Le Fil rouge (Paris: PUF, 2003)
- Veneziano, E., 'Le Langage Dans Le Jeu de Fiction: Une Manière D'évaluer La Théorie Implicite de L'esprit Chez Le Jeune Enfant' (presented at the Jeu, langage et thérapie, Neuchâtel, 2006)
- Verba, M., 'Organisation Des Activités « Prélogiques » Chez Les Bébés Iraniens', *Enfance*, 34 (1981), 253–270
- Vygotski, L., *Pensée et Langage*, 3e edn (La Dispute, 1997)
- Winnicott, D., *Processus de Maturation Chez L'enfant* (Paris: Payot, 1974)

# ANNEXES

## Annexe 1 : la comptine

Que fait ma main ?

Elle caresse, doux, doux, doux

Elle frappe, pan, pan, pan

Elle gratte, grr, grr, grr

Elle chatouille, guili, guili

Elle pince, ouille, ouille, ouille

Elle danse, hop, hop, hop

Au revoir, elle s'en va

## Annexe 2 : photos du matériel



Fauteuil Lotus



Matériel le plus fréquemment utilisé

## Résumé

De nombreuses études en psychologie du développement attestent aujourd'hui que cognition et langage s'élaborent conjointement et entretiennent des liens très étroits. De plus, le jeu spontané de l'enfant, parce qu'il témoigne de ses préoccupations cognitives, nous permet de situer le sujet en regard de son développement psychique et langagier. A la suite d'autres orthophonistes, nous nous sommes donc intéressées à ces liens tissés entre jeu, pensée et langage. Nous nous sommes plus particulièrement penchées sur les explorations sensorimotrices, à l'origine des premiers raisonnements de l'enfant. Durant 5 mois, nous avons suivi un atelier thérapeutique de manipulations d'objets non signifiants auprès de trois enfants multihandicapés sans langage. Pour chacun d'eux, nous estimons que l'association de déficiences cognitives, sensorielles et motrices constitue un obstacle à leur compréhension du monde extérieur et donc à l'entrée dans le langage. Nous avons alors analysé finement leurs conduites ludiques afin de proposer des ajustements au plus près de leurs intérêts, en tenant compte de leurs déficiences multiples. Nous espérons ainsi les aider à élaborer leur pensée et à s'inscrire dans un monde cohérent où le langage est porteur de sens. A travers ce mémoire, nous avons cherché à définir comment l'orthophoniste peut contourner les handicaps multiples de l'enfant pour lui permettre de réaliser des expériences sensorimotrices pertinentes. Grâce à cette démarche exploratoire, nous avons appris à mieux analyser et interpréter les conduites ludiques de l'enfant porteur de handicap, mais aussi à adapter notre comportement pour nous placer en accordage cognitif avec lui.

**Mots clés :** développement      cognition      multihandicap      (jeu) sensorimoteur      manipulations

## Abstract

*Today, many Developmental Psychology studies agree that cognition and language grow together, establishing closing links between the two. Moreover, by observing a child's spontaneous play, we can realize his cognitive preoccupations and estimate his developmental and linguistic level. In line with the work of other speech therapists, we've been investigating these links between language, thought and play. In particular, we studied the sensorimotor explorations, at the origins of the first child's reasonings. In five months, we have attended a therapeutic group gathering three multi-handicaped children who played with non significant objects. We hypothesised that the association of many cognitive, motor and sensory deficiencies stand in the way of world comprehension and language knowledge. Subsequently, we analyzed their playing behavior in order to propose adjustments respecting their interests and their competencies. That way, we hoped that we could help them to elaborate their thoughts and place themselves in a coherent world, where language is a carrier of meaning. The objective of this report is to define how speech therapists can get mould the children's handicaps to let them enjoy sensorimotor experiences. Thanks to this explorative approach, we learnt how to analyze and read into a child with handicap behavior, but also to modify our own attitudes and put ourselves at the same cognitiv level as them.*

**Key words :**      *development*      *cognition*      *multihandicap*      *sensorimotor*      *manipulations*

**Nombre de pages total :** 99

**Nombre de références bibliographiques :** 35