



HAL
open science

Autisme : une médiation en-jouée

Stéphanie Letertre

► **To cite this version:**

| Stéphanie Letertre. Autisme : une médiation en-jouée. Education. 2013. dumas-00875273

HAL Id: dumas-00875273

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00875273>

Submitted on 21 Oct 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



DEPARTEMENT SIEM

(SCOLARISATION, INCLUSION, EDUCATION, MEDIATION)

- MASTER 2 IPBEP -

AUTISME : UNE MEDIATION EN-JOUEE

UE EFQA 450 X

Séminaire de recherche et mémoire

Sous la responsabilité de: **Patrick Sicre**

LETERTRE Stéphanie

Numéro d'étudiant: 20 90 55 98 ANNEE 2012/2013

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	6
CHAPITRE I. PREMIER ENJEU : COMPRENDRE LA LOGIQUE AUTISTIQUE	7
I. Kanner, Asperger: premières observations et descriptions	8
II. Tableau clinique actuel	9
III. Autres signes cliniques	10
IV. Classification.....	10
V. Particularités de fonctionnement cognitif et émotionnel des autistes	11
1. Autisme et niveau intellectuel	11
2. Autisme et langage	12
3. Autisme et traitement de l'information (saisie, intégration)	12
4. La théorie de l'esprit	14
5. Trouble des fonctions exécutives.....	15
6. Le sens.....	16
VI. Conclusion	16
CHAPITRE II. DEUXIEME EN-JEU ! COMPRENDRE L'APPORT PLURIEL DE L'ACTIVITE LUDIQUE CHEZ L'ENFANT	17
I. Le jeu: caractéristiques.....	18
1. Le jeu: un droit	18
2. Le jeu: libre et gratuit	18
3. Le jeu: temps	19
4. Le jeu: espace	19
5. Le jeu: indispensable	20
6. Le jeu: une affaire de pluridisciplinarité	21
II. Fonctions de médiation du jeu chez l'enfant	22
1. Vecteur de plaisir.....	22
2. Vecteur de progression cognitive, sociale et affective	22
3. Fonction d'équilibration psychique	23
4. Fonction défense contre l'angoisse	24
5. Vecteur de construction identitaire	25
6. Vecteur de médiation.....	25
7. Conclusion.....	26

III. Le jeu/ les jouets: inventaire et classements	26
1. Classement des activités ludiques selon le développement de l'enfant	27
1.1 Piaget.....	27
1.2 Wallon.....	28
1.3 Buhler.....	28
1.4 Perrin.....	28
2. Classement des activités ludiques selon les caractéristiques du jeu, du jouet	29
2.1 Distinction anglo-saxonne de play/game	29
2.2 Classement de Roger Caillois	29
2.3 Le système ESAR.....	30
CHAPITRE III. L’AUTISME EN JEU	33
I .Particularité de jeu rencontré dans l’autisme : perspectives de recherche	34
1 .Blanc et col.....	34
2. Throp, Stahmer & Schreibman (1995).....	35
3. Stahmer (1995).....	36
4. Jahr, Eldevik & Eikeseth (2000).....	36
5. Etudes comparatives : Kok, Kong et Bernard-Opitz (2002)	37
6. Résumé, conclusion.....	37
II. Les difficultés liées à l’autisme et exigences du jeu.....	38
1. Trouble autistique et classification ESAR	38
2. Modèles de compréhension du fonctionnement autistique	39
III. Les modèles de prise en charge psycho-éducatives s’appuyant spécifiquement sur le jeu.....	40
1. Floor time / DIR	41
2. Le « Denver Model » développé par Sally Rogers	41
3. Le temps libre « structuré », Julien Perrin	42
4. Le programme Hanen	42
5. Synthèse des stratégies recommandées pour développer les compétences ludiques	43
CHAPITRE IV. UNE MEDIATION EN-JOUEE.....	46
I. Comprendre la médiation.....	47
II. La question de la pertinence de la médiation par le jeu chez l’enfant autiste	48
III. Evaluation des besoins de l’enfant.....	49
1. Spécifiques à son handicap : diagnostique.....	49
1.1 Le profil psycho-éducatif révisé ou PEP-R.....	49
1.2 Le Vineland	50

1.3 L'A.D.O.S	50
2. Spécifiques à son handicap: élaborer le programme éducatif individualisé avec l'ABLIS	51
3. Spécifiques au développement des apprentissages	51
4. Spécifiques à son niveau scolaire	52
5. Spécifique à ses goûts, ses intérêts	53
CHAPITRE V. PRATIQUE DE JEU DANS LE CADRE D'UNE MEDIATION DES APPRENTISSAGE AVEC JOHANN, ATTEINT D'AUTISME.....	54
I. Johann: diagnostic, profil, évaluation(s).....	55
1. Profil de développement (mai 2007).....	55
2. Premiers objectifs d'intervention psycho-éducative (2008/2010).....	57
3. Seconde évaluation, unité TED (mars 2010)	57
4. Prise en charge en libéral (avril 2012)	59
4.1 Description générale	60
4.2 Septembre 2012	60
4.3 Médiation en-jouée	65
II. Mise en place d'une « médiation en-jouée libre ».....	66
1. Tri des jeux et jouets.....	66
2. Organisation de l'espace, du temps	67
3. Evaluation du comportement ludique spontané	68
4. stratégies de « médiation en-jouée » : de libre à semi-structurée	69
4.1 Favoriser la flexibilité mentale	69
4.2 Encourager la reproduction symbolique d'actions quotidiennes	70
4.3 Encourager l'élaboration de scénarii.....	70
4.4 Donner une place centrale au langage.....	71
4.5 Encourager le détournement d'objets	72
4.6 S'assurer de la généralisation	73
5. Conclusion.....	73
III. Mise en place d'une « médiation en-jouée structurée »	74
1. Choix du support	74
1.1 Selon la classification ESAR	74
1.2 Le jeu du qui est-ce ?.....	76
1.3 Première séance avec le qui est-ce ?.....	76
2. Fabrication du support.....	77

3. Séquences de la médiation « en-jouée » structurée.....	77
3.1 Vocabulaire	79
3.2 Catégorisation simple	81
3.3. Catégorisation complexe	83
3.4 Discrimination auditive	84
3.5 Perception visuelle.....	85
3.6 Etayage des représentations	86
3.7 Lecture.....	87
3.8 Associer lecture et représentation	88
3.9 La négation	89
3.10 Comprendre l'interrogation	90
3.11 Dédution	92
3.12 Allier déduction et description.....	93
3.13 Mixer les consignes, les apprentissages : quelques exemples	94
3. Conclusion.....	96
CONCLUSION GENERALE.....	97
BIBLIOGRAPHIE	99
REMERCIEMENTS.....	101

LE PETIT PRINCE

Antoine de Saint-Exupéry -1943-

CHAPITRE XXI

C'est alors qu'apparut le renard.

- Bonjour, dit le renard.

- Bonjour, répondit poliment le petit prince, qui se retourna mais ne vit rien.

- Je suis là, dit la voix, sous le pommier.

- Qui es-tu ? dit le petit prince. Tu es bien joli...

- Je suis un renard, dit le renard.

- Viens jouer avec moi, lui proposa le petit prince. Je suis tellement triste...

- Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.

- Ah ! pardon, fit le petit prince.

Mais, après réflexion, il ajouta :

- Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ? [...]

- C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie « créer des liens... »

- Créer des liens ?

- Bien sûr, dit le renard. Tu n'es encore pour moi qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et je n'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre.

[...]

Le renard se tut et regarda longtemps le petit prince :

- Si'il te plaît... apprivoise-moi! dit-il.



INTRODUCTION GENERALE

Cet extrait de l'œuvre de Saint-Exupéry propose le champ d'ouverture de ce que peut être la médiation par le jeu. La médiation se lit ici dans l'apprivoisement nécessaire à la capacité de jouer du renard avec le petit prince. Comment alors créer des liens ?

C'est la question que je me suis posée lorsque que j'ai rencontré Johann, un enfant de huit ans atteint d'autisme. Comment l'apprivoiser, l'encourager à jouer avec moi ? Pour qu'il ne soit pas qu'un petit garçon semblable à cent mille petits garçons, je devais me documenter sur cette logique spécifique propre aux personnes autistes, c'est l'objet du premier chapitre de ce travail.

D'autre part, si je veux jouer avec lui, je dois aussi apprivoiser cette activité, en comprendre son riche apport pluriel pour celui qui la pratique, je dois en étudier ses nombreuses caractéristiques et fonctions. L'apport de ce travail est présenté dans le chapitre deux.

Or il n'est pas suffisant de connaître ces deux logiques, il est apparu indispensable de les croiser, de les penser ensemble, de comprendre *l'autisme en-jeu* (chapitre trois) et les spécificités d'une *médiation en-jouée* pour un enfant comme Johann (chapitre quatre).

Si l'on ne connaît que les choses que l'on apprivoise, j'espère avoir petit à petit appris à connaître Johann, plus seulement comme un petit garçon de huit ans, plus seulement comme un enfant autiste, mais Johann, le petit garçon que je vois chaque semaine et avec qui je joue. Le dernier chapitre relate, de ce rite hebdomadaire que nous avons mis en place ensemble, comment nous sommes venus à créer une médiation en-jouée dans un cadre naturel et plus structuré.



CHAPITRE I. PREMIER ENJEU : COMPRENDRE LA LOGIQUE AUTISTIQUE



I. Kanner, Asperger: premières observations et descriptions

II. Tableau clinique actuel

III. Autres signes cliniques

IV. Classification

V. Particularités de fonctionnement cognitif et émotionnel des autistes

1. Autisme et niveau intellectuel

2. Autisme et langage

3. Autisme et traitement de l'information (saisie, intégration)

4. La théorie de l'esprit

5. Trouble des fonctions exécutives

6. Le sens

VI. Conclusion

L'autisme est un handicap. Il s'inscrit dans les troubles envahissants du développement et affecte le langage, la socialisation et génère des troubles du comportement chez ceux qui en sont touchés. Le terme « autisme » vient du grec « autos » qui signifie « soi-même ». Nous pouvons lire dans cette étymologie la tendance de la personne autiste à se replier sur elle-même.

I. Kanner, Asperger: premières observations et descriptions

Décrit pour la première fois en 1943, à partir de ses observations (population de 11 enfants), **Kanner** a présenté les signes caractéristiques de l'autisme dont la plupart sont encore valables aujourd'hui.

Ainsi, il décrit l'autisme sous sa forme la plus classique dans la revue *Nervous Child* dont ressortent les principaux points suivants:

- Une précocité des troubles (apparition aux alentours de deux ans)
- La recherche d'immuabilité (*sameness*), associée à la nécessité qu'ont ces enfants à garder leur environnement toujours identique. Kanner y décrit l'obsession anxieuse de la permanence des enfants autistes qui les amène à ces comportements stéréotypés ou les manifestations de type écholalies à travers le langage
- Les comportements répétitifs et compulsifs
- Un isolement social, le retrait (*aloneness*): "les enfants autistes sont venus au monde avec une incapacité innée à développer les contacts affectifs avec les personnes, biologiquement prévues de la même manière que d'autres enfants viennent au monde avec des handicaps physiques ou intellectuels." Kanner, 1934
- Un langage atypique, parfois au stade uniquement de la combinaison de mots sans fonction de communication ou encore parfois entièrement mutique
- Parfois quelques talents spectaculaires malgré un développement retardé.

Un an plus tard, Hans **Asperger** (1944) définit la psychopathie autistique. Il décrit le comportement de quatre enfants qui présentent un manque d'empathie, de faibles capacités à se faire des amis, et une communication unidirectionnelle. Plus particulièrement, Asperger

observe les fortes capacités intellectuelles de ces enfants, c'est pour cette raison que ce terme fût conservé jusqu'ici pour qualifier les autistes de haut niveau.

Désormais, il est possible de dire que ces deux auteurs proposaient des thèses complémentaires, cependant la définition de Kanner fut longtemps la seule retenue en raison de ses publications dans la langue anglaise (contrairement à Asperger qui ne publiait qu'en allemand).

Aujourd'hui, l'autisme dit Asperger désigne une personne autiste sans retard mental associé et qui ne présente pas de retard de langage. Les aptitudes sociales sont néanmoins très touchées chez ces personnes. Le DSM-V, dont la parution est prévue pour 2013 a pour objectif de retirer cette appellation.

II. Tableau clinique actuel

Le tableau clinique dressé par Asperger et Kanner a depuis été fortement enrichi.

Wing et Gould, en 1979, ont associé le terme de triade autistique à l'autisme. Cette triade réunit les signes prégnants de l'autisme, « le noyau dur » (Rapport HAS, janvier 2011).

Ainsi, la triade autistique met en avant:

- les altérations des interactions sociales réciproques (épicerie du trouble autistique)
- les anomalies de la communication verbale (langage) et perturbations d'autres systèmes d'expression (mimiques, regards, gestes)
- le caractère restreint et répétitif des comportements, des centres d'intérêt et des activités (stéréotypies, rituels).

Ces enfants ont donc de grandes difficultés à développer des relations sociales en raison de leur difficulté à interagir avec autrui. La plupart du temps, ils ont d'ailleurs un intérêt plus grand pour les objets que pour les personnes. Le langage, quand il apparaît, est peu fréquemment utilisé dans une fonction sociale. Leur activité ludique est pauvre, dénuée de créativité et d'imagination et leurs jeux sont répétitifs et stéréotypés. Leur besoin de contrôle et leur rigidité psychologique entraîne une grande résistance au changement dans la vie quotidienne et dans son environnement. L'autisme est reconnu aujourd'hui comme étant un trouble neurodéveloppemental. On ne guérit pas de l'autisme, mais les recherches récentes

tendent à prouver l'efficacité du diagnostic et de la prise en charge précoce chez les enfants qui en sont touchés (Rogé 2008).

III. Autres signes cliniques

L'autisme peut présenter de nombreux troubles cliniques associés ou de comorbidités. Aussi, il est impossible d'en dresser une liste exhaustive. Nous citerons cependant les quelques exemples les plus courants suivant : un retard ou une hétérogénéité de développement, des troubles du sommeil, de l'alimentation ou psychiatriques ainsi que des problèmes dans l'acquisition de la propreté ou encore des problèmes sensoriels ou moteurs.

IV. Classification

L'autisme apparaît dans différents documents de classification des troubles:

- CM-10 (Organisation mondiale de la santé, 1995): qui comprend des descriptions cliniques et des directives pour le diagnostic. Cette classification se trouve dans les recommandations pour le diagnostic de l'enfant
- DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994): classification en provenance de l'association américaine de psychiatrie
- CFTMEA-R-2000 (Misès & Quemada, 2002): classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent révisée en 2000. Mais elle est vouée à disparaître.

D'autres troubles du développement sont répertoriés dans le DSM-IV sous le terme de spectre de **désordres autistiques**:

- Syndrome de Rett
- Troubles désintégratifs de l'enfance
- Syndrome d'Asperger
- Autisme atypique

Grâce à ces classifications, le diagnostic d'autisme se fait actuellement de plus en plus précocement dans la vie de l'enfant (Volkmar et al.1994). Ainsi, les enfants atteints de cette pathologie bénéficient d'un accès au soin plus tôt et profitent plus rapidement d'une amélioration dans leur quotidien.

En 2013, devrait apparaître une nouvelle version du DSM, la version V. Pour le moment, toutes les modifications ne sont encore que des hypothèses, mais il semblerait que le terme de trouble envahissant du développement soit modifié par celui de « trouble du spectre autistique ».

L'apparition future du DSM-V fait actuellement débat, et les changements suscitent de nombreuses polémiques, notamment au sujet de la définition des syndromes qui semblerait encore trop vague pour le diagnostic ou de la disparition de certaines pathologies (Asperger, troubles désintégratifs de l'enfance, syndrome de Rett). Enfin le débat s'articule aussi autour de l'association du spectre autistique avec d'autres troubles (Wing, Gould, & Gillberg, 2011).

V. Particularités de fonctionnement cognitif et émotionnel des autistes

"Les particularités de traitement de l'information peuvent être responsables des difficultés rencontrées à tous les niveaux, qu'il s'agisse de l'adaptation à l'environnement physique ou de l'ajustement à un contexte social", B. Rogé (2001). La connaissance et la compréhension de ces particularités est donc indispensable à la mise en place d'une prise en charge adaptée. Dans ce paragraphe, nous évoquerons la manière dont ce handicap va affecter ou non le niveau intellectuel, le langage, le traitement de l'information ou encore les aspects émotionnels et sociaux des personnes atteintes d'autisme.

1. Autisme et niveau intellectuel

Selon B. Rogé (2008), 75% des enfants atteints d'autisme présentent une déficience intellectuelle. Selon ce même auteur, "tous les comportements observés sont loin d'être réductibles à la faiblesse du niveau intellectuel".

En effet, des particularités se dégagent des profils intellectuels des personnes autistes. Des points faibles récurrents apparaissant dans l'analyse de compétence des autistes avec l'observation "d'îlots de compétences" pouvant être très discordant par rapport aux autres aspects du fonctionnement. Le QI verbal est significativement inférieur au QI de performance, l'utilisation du matériel symbolique fait chuter la performance et il y a des difficultés dans les tâches impliquant l'abstraction, la compréhension verbale et non verbale. D'autre part, les capacités spatiales et perceptives sont généralement bonnes, de même que les tâches nécessitant l'utilisation de la mémoire "par cœur" sont généralement bien réussies.

Mottron (2004) énoncera un certain nombre de critiques quant à la mesure du quotient intellectuel chez les personnes autistes: pointant l'inadéquation des méthodes utilisées, la limitation de l'âge qui ne reflète pas le potentiel de l'enfant en développement mais aussi une décentration de l'analyse. En effet, il évoque l'idée d'une "autre intelligence" chez les personnes autistes, qui utiliseraient leurs facultés différemment des personnes typiques, notamment concernant la perception.

2. Autisme et langage

"Les anomalies du langage sont véritablement au cœur des troubles autistiques, le problème de communication est plus global car tous ses aspects, qu'ils soient verbaux ou non verbaux sont touchés" B. Rogé (2008). Dans 50% des cas, les personnes autistes restent non verbales et ne développent pas un langage fonctionnel. Parfois, le langage apparaît mais le plus souvent dans un usage idiosyncratique et le ton et l'intonation peuvent être étranges, mécaniques. Dans ces pathologies, le plus souvent la compréhension est limitée et le vocabulaire pauvre, la compréhension est littérale et peu adaptée aux scènes sociales, les habiletés interactives elles aussi sont pauvres, la communication non verbale est absente ou perturbée et l'intérêt pour la communication s'exprime le plus souvent uniquement pour les besoins et intérêts particuliers de l'enfant.

C'est donc le **niveau pragmatique** qui est le plus atteint dans l'autisme: défaut du développement de l'attention conjointe, difficultés particulières dans les situations abstraites, dans les situations de partage social.

De ces troubles découlent de nombreuses conséquences sur le développement et le comportement du jeune autiste. Ainsi, le jeu symbolique est perturbé, des défauts d'imitation apparaissent ainsi que leur score en langage réceptif (Murray et al.). Murray apporte en effet la preuve qu'il s'agit bien de la compréhension sociale qui réalise le point commun entre ces deux compétences.

3. Autisme et traitement de l'information (saisie, intégration)

Les études sur les perturbations sensorielles sont nombreuses. En effet, ces altérations sont prégnantes et ont de fortes conséquences sur le traitement de l'information et le fonctionnement cognitif général de la personne autiste.

Le **traitement des informations sensorielles** est donc fortement perturbé dans l'autisme. "Les signaux en provenance de ces canaux peuvent être atténués, exagérés, fluctuer d'un moment à l'autre, être enregistrés après un délai", B.Rogé (2008). Ces perturbations impactent alors directement l'appréhension de l'environnement qui en devient d'autant plus instable (imprévisible) et donc anxiogène.

Il semble en effet que les autistes utilisent directement l'information sans l'assimiler et donc la réencoder. L'illustration la plus probante est la capacité fréquente qu'ont ces enfants à redessiner une scène avec une fidélité étonnante, ce qui est la preuve d'une intervention de la mémoire de données brutes, dénuées de toute interprétation.

De nombreux auteurs tentent d'établir un lien entre les anomalies sensorielles et le comportement atypique des personnes autistes. Ainsi, Lovaas et al. (1971) supposent que la sur sélectivité du stimulus entraîne l'enfant à ne répondre qu'à un type d'information (intérêts restreints) et Hutt et al. (1964) supposent que les stéréotypies et comportements retraits seraient liés à un état chronique d'éveil trop important qu'il s'agirait d'apaiser (diminuer la vigilance).

Hemelin et O'Connor (1971) utilisent les techniques de poursuite visuelle afin de rendre compte de la différence de traitement visuel entre personnes neurotypiques et autistes, il apparaît que ces derniers fixent plus particulièrement l'arrière-plan et regardent plus brièvement. Ces différences fonctionnelles entraîneraient inévitablement un traitement socio-cognitif lui aussi différent. Cette approche fragmentée de la réalité observée au travers du fonctionnement perceptif des personnes autistes amènent Uta Frith à émettre l'hypothèse d'un trouble de la **cohérence centrale**.

En effet, l'incapacité de la personne autiste à intégrer globalement l'information pourrait être corrélée à un défaut de cohérence centrale. Ainsi, la difficulté prégnante serait dans ce cas de "voir l'ensemble" et par conséquent d'y mettre du sens. Pour Mottron, il s'agit « d'isomorphisme de formes », c'est-à-dire de détails autours desquels la personne autiste structurera les lignes de force de son accrochage au monde. Pour d'autres auteurs (Morton, 2004), le fonctionnement autistique s'inscrit dans un **surfonctionnement** de domaines et plus particulièrement la perception.

En conclusion, "il paraît clair, quelle que soit l'explication théorique avancée, que les autistes ne présentent pas de déficit sensoriel mais retiennent plutôt des traits différents de leur environnement. Ils s'appuient sur des processus d'exploration différents et manifestent ainsi des formes particulières d'attention [qui ainsi] limitent considérablement la capacité d'interprétation des situations et l'adaptation au contexte." B. Rogé (2008)

De plus, le traitement de l'information étant perturbé par ces dysfonctionnements cognitifs, cela pourrait expliquer les difficultés sociales et notamment d'empathie des personnes atteintes d'autisme. Ce point serait probablement à mettre en corrélation avec le déficit de la théorie de l'esprit, qui, sans capacité empathique présente un développement carencé.

4. La théorie de l'esprit

La relation à l'autre est, par définition, difficile pour les autistes. Un défaut de théorie de l'esprit signifie une difficulté à comprendre qu'autrui ait une idée différente de la sienne ou à penser que les désirs et les croyances de l'autre peuvent affecter leurs actions. Cela entraîne un obstacle à se représenter que quelqu'un puisse mentir ou faire semblant. C'est un processus cognitif intervenant dans l'attribution à autrui d'un état mental, une croyance, une intention, un désir, une connaissance, etc. L'individu peut ainsi prédire ses propres attitudes ou actions ou celles d'autrui. Cela nécessite une décentration et la capacité de penser qu'autrui peut détenir ses propres croyances et représentations, différentes des siennes.

La théorie de l'esprit joue donc un rôle dans la communication, la compréhension des situations sociales, dans la capacité de prédiction des comportements d'autrui et dans l'accès au sens des échanges. C'est vers quatre ans que l'enfant parvient à intégrer la notion de fausse croyance et l'investit dans son raisonnement. Ainsi, la théorie de l'esprit défère une aptitude, relevant de la cognition sociale permettant d'enrichir de manière conséquente les interactions sociales entre individus. Les interactions sociales sont donc fortement influencées par ces capacités de représentation des états mentaux (Baron Cohen et al. 1985). Qu'en est-il alors pour les personnes autistes, fortement déficitaires dans ces domaines?

Leslie (1987) constate en premier lieu l'**absence de jeu symbolique** chez les enfants autistes, au-delà de l'inaptitude à manier la représentation, ces enfants souffrent également de **troubles de la métareprésentation** qui nécessite de se représenter l'objet absent mais également de comprendre le jeu de "faire comme si". La métareprésentation intervient également dans la capacité à comprendre la pensée d'autrui. La désormais classique épreuve de Sally et Ann

(Baron-Cohen et al. 1985) démontre que 80% des enfants autistes d'un âge mental bien supérieur à 4 ans n'ont pas compris la fausse croyance de Sally.

Uta Frith (1989) établit alors un lien entre ce déficit de théorie de l'esprit et les **difficultés sociales** rencontrées dans l'autisme. Il développe ensuite à partir de ces recherches une série de travaux avec Leslie (1985) afin de dégager une analyse plus fine sur les capacités empathiques des enfants autistes.

Ceux-ci démontrent que les autistes sont capables de comprendre le désir, les émotions simples et la perception. Cependant, ils ne semblent **pas avoir accès aux croyances, aux émotions liées à la cognition**, à ce que l'autre sait ainsi qu'aux relations entre le fait de voir et de savoir (cf expérience des smarties). S'il existe 20% des personnes autistes capables de réussir les expérimentations liées à la théorie de l'esprit, ces derniers souffrent cependant d'adaptation sur le plan social. Cet ajustement expliquerait lui aussi une maîtrise déficitaire de la théorie de l'esprit à un niveau plus élevé.

Cependant, la carence de théorie de l'esprit n'explique pas toute la symptomatologie de l'autisme tels que la résistance au changement, les stéréotypies ou encore les auto-mutilations. Une explication est peut-être à proposer dans un lien avec un trouble des fonctions exécutives.

5. Trouble des fonctions exécutives

En effet, les fonctions exécutives désignent un ensemble hétérogène de processus cognitifs de haut niveau qui permettent à l'individu de faire preuve d'un comportement adapté et flexible au contexte (Nolin, Laurent, 2010).

Elle recoupe les capacités de **contrôle de l'attention** (attention sélective, attention soutenue, capacité à inhiber une réponse), d'atteinte d'un objectif et de **planification** (amorçage d'une action, adaptation d'un comportement, planification, résolution de problèmes, élaboration de stratégies), de **flexibilité mentale** (mémoire de travail, capacité à se décentrer, capacité de passer d'un concept à un autre, autorégulation). Cela regroupe donc des capacités liées à l'anticipation, l'organisation et le raisonnement logique.

En conséquence, une personne présentant des troubles des fonctions exécutives serait victime de **difficultés du contrôle cognitif, de la pensée abstraite ou encore de la prise d'initiative**. En bref, les fonctions exécutives sont un ensemble d'habiletés cognitives qui permettent

d'adapter nos comportements selon le contexte. Ces fonctions sont organisées en sous domaines qui ne se développent pas toujours de manière homogène.

6. Le sens

Jean-Marc Cantau, lors de la journée départementale « autisme et jeu » de Tarbes (2011) explique la chose suivante: « si les psychotiques sont fixés dans l'intentionnalité unique qu'ils prêtent à l'autre, [de même que] le névrotique doute de l'intentionnalité, les autistes, eux, sont dans une absence de sens. Il n'y a pas d'accrochage sur le versant du sens, d'où la nécessité de se repérer à partir d'une multiplicité de signes plutôt que sur le sens global d'une situation ». Et d'illustrer ses propos à partir de l'exemple d'un enfant autiste qui croyait que celui qui le tourmentait régulièrement n'était pas méchant car il souriait quand il le frappait.

Cette difficulté est un point essentiel du diagnostic d'autisme car il inscrit la pathologie autistique dans une différence fondamentale avec les maladies mentales de type psychotique. En cela, l'approche, la compréhension et le soin devront se démarquer pour la personne autiste dont la logique nécessite des spécificités d'un autre ordre que le sujet schizophrène ou paranoïaque.

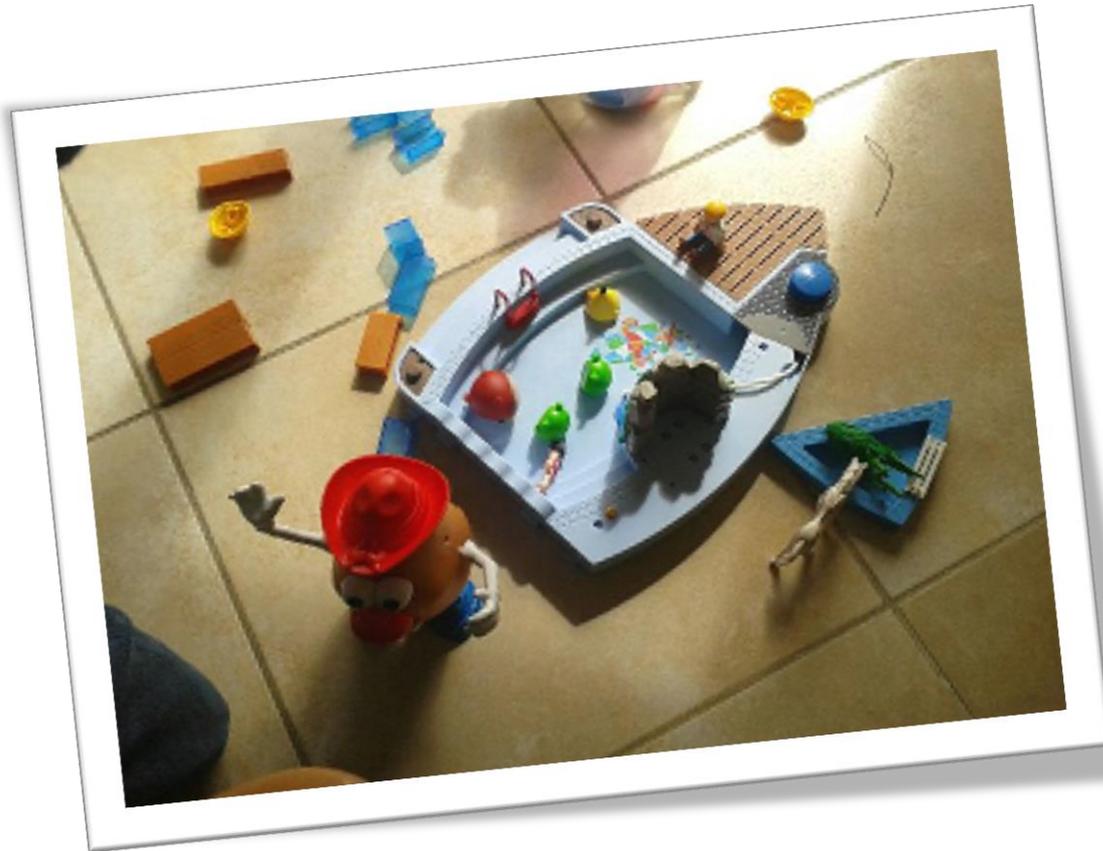
VI. Conclusion

Le débat reste donc ouvert concernant la relation de cause à effet possible entre de telles anomalies et les handicaps sociaux.

Cependant, des liens ont été clairement établis entre les compétences précitées (attention conjointe, théorie de l'esprit, fonctions exécutives), ces compétences étant fréquemment perturbées dans l'autisme. Par exemple, l'attention conjointe est considérée comme l'un des précurseurs de la théorie de l'esprit. Cependant, les chercheurs à ce jour éprouvent de grandes difficultés à expliquer les îlots de compétences dont peuvent faire preuve les personnes autistes.

Certains auteurs tendent à penser que l'autisme serait alors à envisager comme un style cognitif particulier plutôt qu'un déficit cognitif à proprement parler. Nous rejoignons dans cette idée la pensée de Jean-Marc Cantau qui s'inscrit dans la nécessité de connaître et comprendre les spécificités de la logique autistique afin d'offrir un regard et une prise en charge adaptée aux besoins de la personne autiste.

CHAPITRE II. DEUXIEME EN-JEUX ! COMPRENDRE L'APPORT PLURIEL DE L'ACTIVITE LUDIQUE CHEZ L'ENFANT



I. Le jeu: caractéristiques

1. Le jeu: un droit
2. Le jeu: libre et gratuit
3. Le jeu: temps
4. Le jeu: espace
5. Le jeu: indispensable

II. Fonctions de médiation du jeu chez l'enfant

1. Vecteur de plaisir
2. Vecteur de progression cognitive, sociale et affective
3. Fonction d'équilibration psychique
4. Fonction défense contre l'angoisse
5. Vecteur de construction identitaire
6. Vecteur de médiation
7. Conclusion

D'un point de vue étymologique, le mot "jeu" dérive du latin *jocus* qui signifie "badinage", "plaisanterie".

La racine latine *ludus* est donc à l'origine des mots ludique, ludothèque ou encore ludion. Marie-France Grison (2011) définit le jeu comme "une activité de loisirs, physique ou psychique, soumise généralement à des règles préétablies, activité dont on tire un certain plaisir et qui a pour but apparent le divertissement, l'amusement personnel ou collectif."

Roger Caillois (1957) définit le jeu selon les critères suivants: le jeu doit être choisi librement, limité dans le temps et l'espace, entaché d'inconnu et improductif. Le jeu doit également être inscrit dans un corpus qui instaure d'autres règles que les règles classiques de la vie courante et enfin, il doit s'inscrire "hors de la réalité", dans un système fictionnel dont le sujet est pleinement conscient.

A la lecture de cette description, il serait possible de penser que le jeu, somme toute, ne sert à rien. Or nous allons voir que l'activité ludique, apparemment dépourvue d'intérêt, présente pour celui qui la pratique de nombreuses caractéristiques et fonctions très utiles voire même, indispensables. En effet, tous les enfants jouent et le contraire s'avère même être un signe diagnostique de trouble ou de difficultés.

En définitive, le jeu pourrait correspondre à la définition Kantienne de l'art: une finalité sans fin, une réalisation qui ne tend à rien réaliser que soi.

I. Le jeu: caractéristiques

1. Le jeu: un droit

Tout d'abord, replaçons le jeu dans le cadre législatif: jouer est un **droit fondamental**, en voici pour preuve sa place dans la déclaration universelle des droits de l'enfant (20 novembre 1959, ONU, article 7): "l'enfant doit avoir toute la possibilité de se livrer à des jeux et à des activités récréatives". Le droit au jeu implique donc indubitablement un **devoir du citoyen** ainsi qu'un **devoir social**: "la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit".

2. Le jeu: libre et gratuit

Roger Caillois (1957) écrivait que "l'activité du jeu est improductive" en rapport à son caractère dénué de recherche du moindre bénéfice. Nous pouvons alors caractériser le jeu

comme une activité **gratuite**. En tant que telle, nous pouvons également y associer son caractère **libre**. En effet, Odile Perrino (2006) insiste sur le fait que l'enfant est totalement libre de jouer ou non, de s'interrompre ou non et ce malgré certaines pressions sociales actuelles. Ce sujet fera d'ailleurs l'objet d'une altercation avec un représentant de la Jeunesse et Sport. Comprenons dans cette anecdote le paradoxe actuel de la question du jeu dans nos sociétés modernes. Le souci de rentabilité, d'offre de services, et ce jusque dans le domaine du loisir entre en opposition avec les caractéristiques fondamentalement « libres et gratuites » du jeu. Cette altercation rappelle les travaux de Franck Lepage (2007) sur l'éducation populaire et nos sociétés individualisées inscrites dans une dynamique de projet. Ici, le jeu, dans son essence, vient se poser en activité à contre-courant de la rentabilité exigée de nos mœurs actuelles. Or nous verrons que si le jeu n'est pas une activité économiquement rentable, il apporte cependant bien plus à d'autres nombreux niveaux.

3. Le jeu: temps

Dans la même philosophie de liberté que le chapitre précédent, les auteurs pointent la nécessité temporelle de l'activité ludique: "jouer c'est faire à condition qu'on ait du temps", Winnicot (2004). Cet aspect de la nécessité de prendre le temps et de laisser le temps à l'enfant de jouer pour se construire fait écho à de nombreuses questions de société concernant l'éducation, qu'elle soit formelle ou non formelle. Il paraissait en ce sens indispensable de rappeler que le temps est une véritable condition fondamentale au jeu.

4. Le jeu: espace

Marie-France Grison (2011) écrit que « le jeu a une place particulière », en effet, il n'est pas du *dedans* mais pas du *dehors* non plus. Il permet la création d'un espace où chaque être humain va faire l'apprentissage du contrôle d'une certaine partie du monde pour sa survie.

Winnicot, lui, développe la notion d'espace transitionnel (1951), il définit un modèle en trois étapes. La première constitue l'**objet transitionnel**, objets hors du corps mais utilisé par le bébé comme appartenant à son environnement interne. Ces objets reflètent symboliquement le lien à la mère, "au sein primordial". Le bébé et l'objet sont confondus dans une fusion sécurisante. Viennent ensuite les **phénomènes transitionnels**: comptines et chansons des adultes, gazouillis des bébés par exemple. Enfin, dans un troisième temps apparaissent les **espaces transitionnels**. Ils constituent une représentation symbolique (espace subjectif pur), intermédiaire, permettant de vivre une "expérience illusoire". Pensons ici aux travaux de

Bruner sur la mise en place de la communication chez le jeune enfant. Dans son ouvrage « comment les enfants apprennent à parler », il consacre un chapitre sur l'apport de l'activité ludique notamment au travers du jeu du *coucou* et du *cache-cache*. Deux activités qui proposent une organisation et une gestion de l'espace pour l'enfant, ainsi qu'une première appréhension de la question de l'absence de l'autre.

Ainsi, petit à petit, le bébé va mettre de la distance, un espace entre lui et l'objet. Le mouvement de va et viens avec l'objet est répété afin de permettre à l'enfant de se rassurer et d'appriivoiser cet espace: pensons au FOR-DA de Freud (voir chapitre *fonctions du jeu*). L'enfant accède ainsi progressivement à la création d'une aire: un espace de jeu.

Dans un cadre thérapeutique, la création d'un espace commun de jeu avec le thérapeute, adapté et pensé pour l'enfant, relativement épuré (M. Klein, 1985) permet la mise en place d'une co-construction thérapeutique (A. Ferro, 2000). Ainsi, le soignant peut "faire quelque chose pour permettre à l'enfant d'avoir la capacité de jouer" (Winnicott, 1971). Comme déjà évoqué avec M. Klein, Christine Anzieu Premmereur (2000) préconise de créer un espace de jeu afin de favoriser l'appropriation de l'enfant et ainsi lui permettre de se saisir des objets pour débiter la construction de son monde ludique. L'espace ne doit pas être surchargé, d'ailleurs, l'auteur rappelle la capacité de l'enfant à créer un espace de jeu avec des objets du quotidien qu'il pourra détourner et mettre en scène.

Dans cet espace, l'enfant utilise, manipule et expérimente des objets appartenant à la réalité extérieure pour les mettre au service de sa réalité interne. Marie-France Grison rappelle que l'enfant peut être "pris" dans cette aire de jeu, et accepter difficilement de la quitter ou que l'adulte s'y introduise.

5. Le jeu: indispensable

Le caractère indispensable appuie le cadre légal posé dans le premier paragraphe. Les auteurs, qu'ils soient neurologues, psychologues, anthropologues ou biologistes s'accordent pour penser le caractère indispensable du jeu chez l'enfant au regard de leur spécialité.

Ainsi, pour Morin, anthropologue français (1973), le jeu est "un aspect majeur dans la construction et le fonctionnement cérébral de l'homo sapiens". Le neuropsychologue Jovet (2000) ajoute que "le jeu a une responsabilité épigénétique organisationnelle au moment où le système nerveux s'agence". Groos, cité par Susanna Millar (1979) ajoute que le jeu s'avère

indispensable dans la lutte pour la vie au sens qu'il perfectionne et adapte des compétences utiles à la vie adulte. Pour lui: "plus une espèce est évoluée et intelligente, moins elle a de comportements stéréotypés inscrits dans son capital héréditaire (instincts), mais plus elle a besoin d'une enfance protégée et longue d'exercices", comprenons, "de jeu".

Ces deux analyses biologiques appuient fortement le caractère indispensable de l'activité ludique chez l'enfant. Il en est de même dans l'étude de son développement psychologique. Le jeu serait là aussi une activité indispensable à une construction psychologique équilibrée.

En effet, selon Winnicott, "pour contrôler ce qui est dedans, on doit faire des choses et non seulement penser ou désirer: jouer c'est faire".

Le caractère indispensable du jeu se reconnaît également dans les actions d'intervention dans les pays en situation de crise. En effet, s'ajoutent à une prise en charge psychologique, alimentaire et de soin certains projets d'intervention ludique. La fondation Enfant réfugiés du monde, convaincue qu'un "enfant qui ne joue pas est un enfant qui se meurt" a créé une malle de jeu internationale leur permettant d'intervenir dans les situations de crise et de créer un espace de jeu pour les enfants. Pour eux, offrir aux enfants victimes de guerre et d'exil la possibilité de jouer est aussi indispensable que toute autre forme d'intervention humanitaire d'urgence.

Ainsi, jouer est un acte universel et naturel qui correspond à la santé. Il favorise la croissance, contribue au bon fonctionnement intrapsychique et au bon établissement des relations de groupe.

6. Le jeu: une affaire de pluridisciplinarité

La question du jeu entre en résonance avec nombre de champs disciplinaires. En effet, le jeu intéresse autant la sphère de la psychologie, de la psychanalyse, de la sociologie, de l'ethnologie, de l'anthropologie ou encore de l'éducation. C'est le regroupement de ces références interdisciplinaires qui permet la création d'une nouvelle discipline: la **ludologie**.

Proposée par Odile Perrino, la science du jeu s'est fondée sur une approche progressive des nombreux domaines d'études de ce champ. En effet, ayant débuté par les approches spécifiques du jeu et du handicap, puis de l'école, puis du conte, Odile Perrino crée ensuite en 1995 les *Ludoscopes*. Ces recueils proposent une analyse psychologique des jeux et jouets.

Son dernier ouvrage, "des espaces pour jouer" (2006) se présente comme un "guide d'hypothèses à tester", un essai de théorisation d'une pratique mettant en évidence le support fondamental de la ludologie sur l'interdisciplinarité.

Nombre de chercheurs, artistes, auteurs, psychologues se sont alors épris de la réflexion autour du jeu. Le paragraphe suivant tentera de réunir ces points de vue afin de proposer une définition des fonctions de médiation du jeu la plus complète possible.

II. Fonctions de médiation du jeu chez l'enfant

Selon les psychanalystes, la place du jeu dans l'analyse d'enfants est essentielle. Le jeu se présente comme un outil indispensable pour son pouvoir d'étayage et ses processus de représentation et de symbolisation (Anzieu-Premmereur).

1. Vecteur de plaisir

Les cas cliniques de Marie-France Grison (2011) présentent l'enfant comme « pris » dans ses préoccupations. Elle explique que celles-ci prennent racine dans l'angoisse, elle-même moteur de la préoccupation. « Cette angoisse va chercher une solution et si possible une réponse satisfaisante pour diminuer la tension engendrée à travers les jeux. Il y aura toujours la crainte de ne pas y arriver. Dès lors, le but sera d'arriver à ses fins, pour obtenir, d'une part, une certaine diminution de l'angoisse, et d'autre part du plaisir à y être arrivé et donc une satisfaction. Cette satisfaction procure du plaisir et l'enfant tend à reproduire ce plaisir donc toujours jouer! » Ainsi, la recherche de plaisir serait donc le principal moteur de l'activité ludique.

La méthode psychanalytique des associations libres a été calquée par les successeurs de la pensée Freudienne sous la forme de jeux libres. Ainsi, la théorie du refoulement selon laquelle certains affects, sentiments ou actes, ne pouvant se manifester librement, prennent une forme déguisée (symbolique), permet un nouveau type d'explication du jeu. Le jeu est à la fois une recherche de plaisir et un exutoire à la réalité dans lequel l'enfant peut exercer ses compétences, satisfaire et adapter ses désirs, se libérer de tensions nées de sentiments négatifs (culpabilité, honte) et résoudre ses conflits internes (Patrick Sicre).

2. Vecteur de progression cognitive, sociale et affective

Piaget insiste sur la multi-référentialité et la multi-dimensionnalité du jeu. En effet, les dimensions affectives, sociales et cognitives s'associent selon les situations et ce que l'enfant

aime mettre en place. Ainsi, le jeu permet à l'enfant de créer du lien entre les diverses dimensions de son environnement socio-affectif. A nouveau, l'enfant, au travers du jeu se confronte au monde et éprouve les réactions de son environnement. Piaget s'appuie donc sur les progrès cognitifs (acquisition de savoirs-faire) comme anticipation, généralisation ou encore coordination de schèmes.

L'auteur attribue trois fonctions au jeu symbolique: compensatoire, liquidatrice et anticipatrice.

Compensatoire car il permet de dépasser les interdits et les peurs de la réalité, **liquidatrice** car il permet d'expulser l'angoisse liée au vécu de situations pénibles ou désagréables. Enfin, le jeu symbolique présente une fonction **anticipatrice** car il permet à l'enfant de se projeter dans un futur incertain et lui en offre la possibilité d'une certaine maîtrise.

La théorie de Piaget peut être enrichie par les travaux de Wallon qui insiste sur les dimensions sociales et affectives. Selon l'auteur, les processus d'identification et de projection interviennent fortement dans l'expression des émotions et dans les interactions.

3. Fonction d'équilibration psychique

Comme expliqué précédemment, Freud, dès 1920 soulignait **l'importance de la recherche du plaisir dans l'écoulement des processus psychiques.**

Ainsi, le jeu serait une des manifestations première de cette recherche de plaisir. Technique d'économie psychique, le jeu permettrait à l'enfant de réduire ses angoisses de perte d'objet.

C'est avec la description de l'observation de son petit-fils, jouant avec une bobine, que Freud assoit sa théorie et développe son analyse de construction psychique au travers du jeu. Ce que les psychanalystes nommeront le For-Da :

« Le Fort-Da » (ou Jeu de la bobine) est le nom donné par S. Freud à un jeu dont il observa la pratique chez son petit-fils âgé d'un an et demi. Alors que l'enfant jouait avec une bobine attachée à une ficelle, il la faisait disparaître en prononçant « ooo ! » (pour Fort qui, en allemand, signifie « partie ») et la faisait réapparaître en prononçant « ha ! » (pour Da qui signifie « voilà »)

Parce que la disparition-réapparition de la bobine était cadencée par ce « partie-voilà ! », Freud comprit que ce jeu permettait à l'enfant de mettre en scène le départ de la mère et sa réapparition. L'enfant, par son accession au monde du langage, était en train d'apprendre à renoncer à la présence de sa mère en la remplaçant par un signifiant: le Fort-Da. Le nourrisson, alors qu'aucune symbolique ne lui est encore possible, est marqué par l'absence de sa mère, cette absence ne pourra être signifiée qu'au moment de l'acquisition du langage. D'après Freud, le langage est un symptôme de l'absence ressentie par l'enfant lors de la séparation d'avec sa mère, avec qui il connaissait un état fusionnel. Par le jeu du Fort-Da, l'enfant signifie donc la marque qu'a laissé chez lui le manque dû à l'absence, dans un même temps il montre qu'il ne subit plus en prenant la maîtrise des absences/présences de sa mère par cette mise en scène symbolique (extrait du dictionnaire de la psychanalyse).

Winnicott (1971) analyse plus particulièrement le monde de l'enfant et la thérapie infantile au travers de l'activité ludique. Le jeu serait une **reproduction de l'expérience du passage de l'illusion à la réalité**.

Selon cet auteur, l'enfant n'ayant pas accès au langage et donc à la possibilité d'appréhender son environnement utiliserait le jeu comme mise en scène et expression symbolique de ses angoisses. Sublimation créatrice, l'activité ludique permet à l'enfant de mettre en scène et de construire progressivement ses mécanismes de défense. Son ouvrage, *jeu et réalité (1971)* relate de l'intérêt de l'utilisation de l'état d'esprit ludique dans le traitement: le jeu permet à l'enfant d'expérimenter la destruction, la survivance des objets "en toute liberté fantasmatique".

Dans la lignée de Freud, Winnicott pointe ici la construction de la réalité et la tentative de maîtrise de cette réalité de l'enfant via son activité ludique.

Nous dirons donc que de l'équilibration psychologique dépend de la capacité du sujet à faire face à ses angoisse. Ainsi, expulser l'angoisse serait une des fonctions majeures de l'activité ludique: équilibrante et structurante.

4. Fonction défense contre l'angoisse

Une autre manière de présenter ces mécanismes de déplacement sont les recherches de Gutton dont les conclusions révèlent une fonction du jeu de défense contre l'angoisse. En effet, pour

Gutton, les mécanismes de projection, de déplacement, de sublimation et d'identification sont prégnants dans le jeu, que ce dernier soit symbolique, individuel ou de rôle social.

Anzieu-Premmereur, en accord avec ce point de vue, expose dans son ouvrage *le jeu en psychothérapie de l'enfant* (2000) le cas de Cyril, enfant autiste, avec qui, après un an de thérapie, il arrive à mettre en place une reproduction du jeu de la bobine de Freud à l'aide d'une balle. Le thérapeute explique qu'il veut ainsi, comme les autres enfants, pouvoir structurer les angoisses de séparation de l'enfant avec sa mère.

5. Vecteur de construction identitaire

Le choix des activités ludiques va permettre à l'enfant de construire son identité, pour les raisons précitées, mais également au sein de ses interactions et dans sa relation à l'autre. Dans sa confrontation à autrui, l'enfant se distingue de ses pairs. C'est en jouant beaucoup qu'il grandit et œuvre à sa propre maturité (Grison).

6. Vecteur de médiation

Nous l'avons vu précédemment, chez l'enfant, le jeu n'est pas un simple passe-temps, il apparaît comme un **médiateur** indispensable à l'expression des émotions ainsi qu'un support incontournable au développement psychoaffectif de l'enfant. Pour Odile Perrino (2006), "dans le jeu, tout au long de la petite enfance, la présence d'objets supports de jeu peut venir contrebalancer ce manque de rapports physiques à l'environnement si nécessaire pour la construction motrice, identitaire, cognitive et sociale." Cette affirmation ancre bien l'activité ludique dans son caractère de médiation à divers niveaux.

Pensons à Piaget qui affirmait déjà que les jouets permettent aux joueurs un partage de sens et que ces significations évoluent avec les relations. Il en est de même pour la construction du langage par exemple. En effets, les jouets précèdent les mots: ils sont le support d'objets tiers à montrer, avant que l'enfant ne puisse les nommer.

Les jouets sont donc médiateurs dans l'accès au sens, aux représentations puis à la symbolisation. Ils sont le support de la construction du langage, de la pensée, de la structuration des émotions. Les travaux d'enfants réfugiés du monde démontrent que le jeu peut permettre de panser des situations traumatiques ou encore de dépasser des angoisses infantiles (M. Klein).

7. Conclusion

Loin d'être inutile, nous avons pu observer de nombreuses fonctions attribuées à l'activité de jouer.

"Jouer s'inscrit donc dans un monde imaginaire au service de la construction psychique en vue d'accepter la réalité du monde et de faire avec dans un cadre plus symbolique (espace des représentations)", Marie-France Grison (2011).

Le jeu représente donc la confrontation à la réalité dans l'imaginaire. Il favorise une mise à distance en vue d'une réappropriation ultérieure. Les activités ludiques contribuent à l'enrichissement des expériences cognitives, sensorimotrices et émotionnelles (l'enfant expérimente des rôles, des émotions, des fonctions sociales). Grâce à cela, il peut intérioriser les règles de vie sociale.

Le jeu répond donc à une quête, quête de soi, quête d'être. L'enfant apprend sur lui et sur les autres, apprend sur ses potentiels relationnels et personnels, apprend à travers les autres, à faire et à agir avec les autres.

Le jeu permet donc à l'enfant d'assouvir sa quête de plaisir, de libérer ses capacités créatrices, de dépasser ses angoisses, de comprendre et manipuler le réel et en intégrer les règles sociales (Patrick Sicre).

III. Le jeu/ les jouets: inventaire et classements

Les objets qui entrent dans la définition du jeu sont tout aussi nombreux que les disciplines qui gravitent autour de ces notions. De l'objet quotidien détourné aux jeux de société élaborés réservés aux adultes experts, le jeu recouvre un ensemble hétérogène d'activités, de supports et de contextes.

Nous dirons donc qu'un jeu ou jouet a pour principale fonction de permettre une activité ludique. Il s'agit d'une activité de loisir, d'ordre physique ou psychique, soumise à des règles conventionnelles, à laquelle on s'adonne pour se divertir, tirer du plaisir ou de l'amusement (encyclopédie en ligne).

Cette classification met à part les jeux d'argent ou à intérêt divers. Le but est dans ce cas de posséder, et ne correspond pas à la caractéristique désintéressée émise par Caillois (1957). Ces jeux n'ont alors pas la place dans notre propos.

1. Classement des activités ludiques selon le développement de l'enfant

Nous avons donc vu que le jeu jouait un rôle prépondérant dans le développement de l'enfant, en termes de socialisation, de communication, de structuration psychique, d'apprentissage de règles, etc.

Néanmoins, selon les étapes de la vie, les jeux ne seront pas de la même nature et ne répondront pas aux mêmes besoins. Ainsi, les auteurs ont réfléchi à la manière dont il serait possible de classer ces jeux et jouets qui évoluent en parallèle du développement de l'enfant.

Nous verrons que chaque type de jeux, pour Piaget, Wallon mais aussi Buhler et Perrin correspond à l'exercice d'une nouvelle acquisition. Globalement, ces auteurs montrent que l'évolution du jeu est caractérisée par un parcours qui mène l'enfant des jeux corporels aux jeux sociaux (fonction de l'avancée de son développement): le plaisir du jeu se transforme peu à peu en désir, puis en désir social et culturel, reconnu et valorisé (Patrick Sicre).

1.1 Piaget

Piaget étudie les formes d'intelligence dans le développement de l'enfant. Elles se présentent sous des formes successives. Tout d'abord sensorimotrices, puis représentatives, puis réfléchies. Nous verrons que cette présentation très sommaire du travail de Piaget permet de penser sa classification des jeux.

Piaget porte dans un premier temps son étude sur différentes classifications pré-existantes à son œuvre et en dégage un modèle selon trois caractéristiques majeures: l'exercice, le symbole et la règle. **Les jeux d'exercice** sont des *jeux vides*, sans autre but que l'action et le plaisir même de faire fonctionner le jeu. Puis **le jeu symbolique** apparaît dans la seconde année de l'enfant. Il implique la représentation de l'objet absent. Ici, ce jeu suppose l'exercice de la pensée et de la représentation. L'enfant fait un lien entre signifiant et signifié, lien qui demeure exclusivement subjectif. Enfin, **les jeux de règles** apparaissent vers 7 ans. C'est l'âge auquel l'enfant parvient à la décentration nécessaire à la mise en place de jeux sociaux. En effet les jeux de règles supposent d'être dans la relation inter-individuelle. Au-delà du plaisir et du symbole, la règle apparaît comme mode d'organisation social et collectif.

Nous retrouvons donc bien ici les différentes étapes de développement de l'intelligence: exercice, symbole et règles semblent être les trois étages successifs qui caractérisent les grandes catégories de jeux, du point de vue de leurs structures mentales (Patrick Sicre).

1.2 Wallon

Wallon distingue les jeux purement fonctionnels (premier stade) des jeux de fiction, d'acquisition et de fabrication. **Les jeux fonctionnels** rappellent les jeux « d'exercice » de la classification de Piaget. Ils se présentent comme une activité principalement sensorielle: mouvements, bruits, sons. L'enfant expérimente son corps et les impacts sur son environnement. Puis, **les jeux de fiction** font intervenir le symbole, la représentation. Wallon distingue ensuite **les jeux d'acquisition**, qui accaparent l'enfant: il s'approprie avec une concentration extrême le monde qui l'entoure afin de mieux le comprendre et **les jeux de construction**, qui semblent être le continuum des jeux précédents, permettant d'asseoir la fonction, la fiction et l'acquisition.

1.3 Buhler

Buhler propose une distinction en cinq groupes. Cette classification offre trois sous-classes semblables aux auteurs précédents: **le jeu fonctionnel ou seniors-moteur, le jeu de fiction ou d'illusion et les jeux de construction, de réalisation.**

Sa classification propose aussi deux catégories qui se démarquent de celles de ses collègues: **les jeux répétitifs**, dans lesquels il inclut les contes et mythes. Cet auteur propose aussi de créer une catégorie pour **les jeux collectifs**.

1.4 Perrin

Pour Julien Perrin, psychomotricien, il existe trois grands types de jeu qui se distinguent selon le niveau d'élaboration et de représentation mentale requis (Perrin, 2011): **le jeu sensoriel, le jeu fonctionnel et le jeu fictionnel** puis **le jeu symbolique**. Le jeu fonctionnel rassemble les jeux de faire semblant tel que coiffer la poupée, donner à manger au nounours tandis que le jeu fictionnel induit une histoire imaginée avec des petites voitures ou des playmobils par exemple. Enfin, le jeu symbolique requiert des capacités d'imagination supérieures au sens où l'enfant est capable d'asseoir son jeu sur une abstraction ou un détournement d'objet: la boîte en carton devient un énorme avion, une fusée ou un camion par exemple.

2. Classement des activités ludiques selon les caractéristiques du jeu, du jouet

Certains auteurs proposent quant à eux une classification des jeux et jouets selon leurs caractéristiques propres. En effet, nous verrons que la classification de R. Caillois se porte plus sur le contenu du jeu lui-même. De plus, certains groupes de recherche en ludologie proposent un classement des jeux et jouets ainsi que de leurs "fonctions" psychologiques ou éducatives. C'est ce que publie le groupe de recherche Quebequois avec la classification ESAR, travail colossal de description, classement et critique de chaque objet ludique chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte.

2.1 Distinction anglo-saxonne de play/game

La langue anglaise propose deux noms qui qualifient le seul mot de jeu en français: *a play* et *a game*. *A play* signifie un jeu sans règle fixe pré-établie, il s'agit des jeux symboliques divers. Par exemple nous classons ici les jeux de « faire-semblant » aux règles peu définies et évolutives. Tandis qu'un *game* signifie plutôt un jeu dont les règles sont explicites et reconnues, il s'agit ici des jeux de société, jeux de règles bien établies dans lesquels le cadre est moins souple.

2.2 Classement de Roger Caillois

Roger Caillois, écrivain, sociologue et critique littéraire français intègre la revue le grand jeu de Roger Vaillant et propose une classification des jeux en quatre groupes. Là aussi, les catégories ne sont pas hermétiques, certains jeux pouvant bien entendu recouper plusieurs catégories.

L'âgons ou la compétition réunit les jeux qui permettent à l'enfant d'y éprouver sa force physique, son corps, son identité par l'affrontement avec le monde extérieur. **L'aléa ou la chance**, comme son nom l'indique, regroupe les jeux de hasard dans lesquels l'enfant n'a pas la maîtrise. Ces jeux comportent également des règles (ce qui n'en permet l'accès à l'enfant qu'aux environs de 7/8 ans). Ainsi, selon la règle créée, ces jeux peuvent se caractériser à la frontière du jeu symbolique et même sensorimoteur. Pour l'auteur, les jeux de chance tendent à gommer les inégalités dans un groupe et sont en conséquence de bons médiateurs pour les enfants qui éprouvent des difficultés à s'affirmer. La troisième catégorie se nomme **mimicry ou simulacre**, ce sont les jeux de rôle ou d'imitation dans lesquels l'enfant mime, se

représente comme étranger à lui-même, prenant la place d'autrui le temps du jeu. Enfin, Caillois distingue **les jeux de vertige, l'Ilynx**. Cette catégorie rejoint quelque peu la première mais en ajoutant la notion de maîtrise. Au-delà d'éprouver, l'enfant ici contrôle son corps, son environnement (manèges, balançoires). Ici, de même que dans les jeux de simulacre, l'enfant peut s'évader en se faisant autre.

2.3 Le système ESAR

Le Système ESAR, conçu par Denise Garon (Collaborateurs: Rolande Fillion, Manon Doucet, Robert Chiasson), permet l'analyse du développement psychologique, la classification et l'organisation des jeux et des jouets. Ce système, qui propose une combinaison théorique appuyée sur la psychologie et sur les techniques documentaires, permet de décrire chaque objet ludique en fonction des compétences qu'il requiert.

Le Système ESAR est un outil de recherche scientifique inspiré, entre autre, des travaux de Piaget. Ce modèle présente les étapes chronologiques du développement de l'enfant organisées en six grandes facettes: les 4 types de jeux ESAR, les habiletés cognitives, les habiletés fonctionnelles, les types d'activités sociales, les habiletés langagières et les conduites affectives.

Ce système est fortement utilisé dans les ludothèques en vue de proposer un classement des jeux et jouets logique et pertinent. Il se compose alors de descripteurs psychopédagogiques permettant l'analyse psychologique, l'indexation, la classification et le classement d'objets ludiques.

2.3.1 ESAR en 4 mots: Exercice, Symbolique, Assemblage, Règles

Denise Garon et ses collaborateurs présentent ainsi le système de classement élaboré.

Les personnes intéressées par le Système ESAR s'initient généralement à l'analyse du jouet ou du jeu par le biais de la première facette qui distingue les types d'expression ludique. Cette facette permet de classer l'objet de jeu selon la famille de jeux: Exercice, Symbolique, Assemblage, Règle. Plus qu'un classement matériel ESAR est aussi un système permettant la classification psychologique des objets puisqu'il repose sur les paliers psychologiques que l'enfant franchit progressivement. Grâce aux assises de ce système qui reposent sur des théories du développement de l'enfant et des théories documentaires, le système de classification ESAR permet d'observer, de décrire, de décomposer et de comprendre les

compétences du joueur et les objets de jeu, afin de répondre le mieux possible aux besoins et intérêts de celui qui joue.

Les descripteurs psychopédagogiques d'ESAR présentés sous forme de tableau en six facettes offrent une compréhension en profondeur des jeux et des jouets et permettent de jeter un regard analytique complet sur le jeu ou le matériel ludique, en regard au développement global.

Facette A: TYPES DE JEUX			
JEUX D'EXERCICE	JEUX SYMBOLIQUES	JEUX D'ASSEMBLAGE	JEUX DE REGLES
Jeux sensoriel sonore	Jeu de rôle	Jeu de construction	Jeu d'association
Jeux sensoriel visuel	Jeu de mise en scène	Jeu d'agencement	Jeu de séquence
Jeux sensoriel tactile	Jeu de production	Jeu de montage mécanique	Jeu de circuit
Jeux sensoriel olfactif	Jeu de production en 3D	Jeu de montage électromécanique	Jeu d'adresse
Jeux sensoriel gustatif	Jeu de simulation virtuel	Jeu de montage électronique	Jeu sportif
Jeu moteur		Jeu de montage scientifique	Jeu de stratégie
Jeu de manipulation		Jeu de montage robotisé	Jeu de hasard
Jeu d'action-réaction virtuel		Jeu de montage virtuel	Jeu questionnaire
			Jeu mathématiques
			Jeu de langue
			Jeu d'énigme
			Jeu de règle virtuel

2.3.2 Les autres facettes du système ESAR

Les grandes familles de jeux en quatre types de jeux (facette A) s'accompagnent d'une analyse psychologique qui décrit les habiletés intellectuelles ou cognitives (facette B), fonctionnelles ou motrices (facette C), sociales (facette D), langagières (facette E) et affectives (facette F).

Pour connaître ou approfondir notre compréhension de l'objet ludique, les facettes suivantes ajoutent les unes après les autres les dimensions psychologiques du développement de la personne qui joue.

Rappelons que l'objet est d'abord classé dans sa famille de jeux (facette A). Ensuite, il est analysé en rapport avec son niveau de complexité mentale. Par exemple, les personnes désireuses d'apporter un support spécifique aux enfants ayant des difficultés sur le plan cognitif jeteront un regard plus attentif sur cette dimension. Les habiletés fonctionnelles (facette C) complètent en précisant les instruments mis à profit à travers le jouet ou jeu. La quatrième facette fait ressortir la participation sociale du joueur. La facette langagière souligne le mode de communication et les habiletés qui se révèlent dans le jeu. Ici, les intervenants qui travaillent dans des secteurs spécialisés ayant trait au langage des enfants trouveront à travers cette facette, une vision adaptée à la réalité ludique des enfants. Enfin, le

volet affectif (facette F) témoigne du vécu émotionnel. Là encore, ces dimensions complexes mais présentes dans le jeu peuvent être nommées ou observées à l'aide de cette facette.

En définitive, plus on analyse un jeu ou jouet, sous toutes les facettes du développement, plus notre compréhension s'amplifie et s'affine.

Facette B: LES HABILITES COGNITIVES				
CONDUITE SENSORIMOTRICE	CONDUITE SYMBOLIQUE	CONDUITE INTUITIVE	CONDUITE OPERATOIRE CONCRETE	CONDUITE OPERATOIRE FORMELLE
Répétition par essais et erreurs Causalité sensori-motrice Permanence de l'objet Raisonnement pratique	Imitation différée Images mentales Pensée représentative	Triage Appariement Différenciation des couleurs Différenciation des dimensions Différenciation de forme Différenciation de textures Différenciation temporelle Différenciation spatiale Association d'idées Raisonnement intuitif	Classification Sérialisation Relations de causalité Réversibilité dénombrement Opérations numériques Conservation des quantités relations spatiales Relations temporelles Coordonnées simples Raisonnement concret	Raisonnement hypothético-déductif Raisonnement inductif Raisonnement analogique Raisonnement combinatoire Système de représentations complexes Systèmes de coordonnées complexe

Facette C: HABILITES FONCTIONNELLES			
EXPLORATION	REPRODUCTION	COMPETENCE	PERFORMANCE
Perception auditive Perception visuelle Perception tactile Perception olfactive Perception gustative Préhension Déplacement Mouvement dynamique dans l'espace	Reproduction de modèles Reproduction de rôles Reproduction d'événements Créativité expressive	Discrimination auditive Discrimination visuelle Discrimination tactile Discrimination olfactive Discrimination gustative Mémoire auditive Mémoire visuelle Mémoire tactile Mémoire olfactive Mémoire gustative Coordination œil-main Coordination œil-pied Latéralité Orientation sonore Orientation spatiale Orientation temporelle Créativité productive	Acuité visuelle Acuité auditive Dextérité Souplesse Agilité Endurance Force Rapidité Précision Patience Concentration Mémoire logique Équilibre Création inventive

Facette D: TYPES D'ACTIVITES SOCIALES			
ACTIVITE INDIVIDUELLE	ACTIVITE ASSOCIATIVE	ACTIVITE COMPETITIVE	ACTIVITE COOPERATIVE
Jeu individuel Jeu individuel et associatif Jeu individuel et compétitif Jeu individuel et coopératif	Jeu associatif Jeu associatif et compétitif Jeu associatif et coopératif	Jeu compétitif Jeu compétitif et coopératif Jeu compétitif ou coopératif	Jeux coopératif Jeux coopératif et compétitif Jeux coopératif ou compétitif

CHAPITRE III. L'AUTISME EN JEU



I. Particularité de jeu rencontré dans l'autisme : perspectives de recherche

1. Blanc et col

2. Throp, Stahmer & Schreibman (1995).

3. Stahmer (1995)

4. Jahr, Eldevik & Eikeseth (2000)

5. Etudes comparatives : Kok, Kong et Bernard-Opitz (2002)

6. Résumé, conclusion

II. Les difficultés liées à l'autisme et exigences du jeu

1. Trouble autistique et classification ESAR

2. Modèles de compréhension du fonctionnement autistique

III. Les modèles de prise en charge psycho-éducatives s'appuyant spécifiquement sur le jeu

1. Floor time / DIR

2. Le « Denver Model » développé par Sally Rogers

3. Le temps libre « structuré », Julien Perrin

4. Le programme Hanen

5. Synthèse des stratégies recommandées pour développer les compétences ludiques

I.Particularité de jeu rencontré dans l'autisme : perspectives de recherche

Le rapport de la Haute Autorité de Santé (2005) estime que le domaine du jeu est fortement et durablement perturbé chez les enfants présentant des troubles envahissants du développement. Cependant, tout comme nous avons parlé d'autismes au pluriel tant leur répartition sur un continuum, certes commun, présente de grandes divergences, il en est de même pour le profil ludique. Julien Perrin explique qu'en dépit de ces profils spécifiques, l'atteinte des compétences de jeu est variable d'un enfant à l'autre allant du jeu sensoriel à un possible jeu symbolique même s'il est le plus souvent fictionnel. Ses recherches présentent les travaux de Blanc et col. Les travaux suivants de Trop, Stahmer et Schreibman (1995) ; Stahmer (1995) ; Jahr, Eldevilk et Eikeseth (2000) sont issus du rapport de la DGAS (juin 2007).

1 .Blanc et col

Blanc et col (2005) ont comparé le niveau de jeu d'enfants avec autisme et d'enfants typiques en situation libre et dirigée. Ils comparent le temps de jeu sensori-moteur, fonctionnel et symbolique. Blanc et col. (2005) étudient l'investissement préférentiel en situation de jeu structuré et spontané d'enfants autistes. Ils comparent l'activité ludique de ces enfants à celle des enfants typiques. Ces enfants s'avèrent ne pas s'intéresser aux mêmes jeux et ne pas les investir de la même manière. Le jeu semi-structuré, comme son nom l'indique, implique une aide de l'adulte dans la structuration du jeu. Blanc et col. distinguent quatre niveaux d'aide croissant: les encouragements, la consigne verbale, les commentaires mettant l'enfant sur la piste (« la poupée a faim ») et la démonstration.

Blanc constate un réel trouble de l'investissement du jeu chez l'enfant autiste, présentant un profil complètement différent et non un simple retard d'acquisition.

L'enfant autiste présente plus de la moitié de jeu sensori-moteur pour une quantité similaire de jeu symbolique chez l'enfant typique en situation de jeu spontané en milieu ordinaire. Le jeu fonctionnel, représenté en un pourcentage infime chez les enfants autistes, apparaît à environ 15% chez les enfants typiques. En situation de jeu semi structuré, les enfants neuro-typiques passent encore une part importante de leur temps dans du jeu fonctionnel (environ 50% du temps) mais accordent également 35 à 45% de leur temps au jeu symbolique. Chez les enfants autistes, 30% du temps est accordé au jeu sensori-moteur même si une part plus importante qu'en situation de jeux libre est accordée au jeu symbolique.

Deux constats sont possibles à la vue de ces résultats: l'enfant autiste semble suivre le développement chronologique de développement ludique de l'enfant neuro-typique mais semble aussi nécessiter l'aide de l'adulte dans les passages clé de ce développement. Sans cette aide, l'enfant ne progressant pas. Cette aide ne permet cependant pas à l'enfant autiste de confondre ses résultats avec ceux d'un enfant typique, le jeu sensori-moteur ayant une place plus importante chez ces enfants, même ensuite. Cependant, ce que l'on nomme jeux sensori-moteur n'est-il pas à mettre en lien avec les stéréotypies développées dans l'autisme? Ce jeu peut-il être maintenu plus ou moins volontairement par la personne autiste afin de faire écran, médiation de la réalité?

Cette réflexion rejoint les recommandations de Jean-Marc Cantau lorsqu'il évoque la nécessité de ritualisation qui génère sécurité et émergence de plaisir chez la personne autiste et peut ensuite l'accompagner vers le plaisir de jouer spontanément. Ainsi, l'enfant autiste est accompagné dans le passage du jeu sensori-moteur au jeu symbolique.

2. Throp, Stahmer & Schreibman (1995)

Trop, Stahmer et Schreibman (1995) étudient les effets d'un entraînement aux réponses pivot sur l'acquisition d'un nouveau jeu avancé de jeu social, le jeu sociodramatique chez les enfants autistes. Les effets de ce traitement sont également évalués sur l'évolution des capacités sociales et langagières des enfants. Leur étude porte sur trois enfants autistes, âgés de 5 à 9 ans, dont le niveau cognitif est varié et ayant des capacités de jeu. Ces capacités à jouer sont évaluées à trois reprises: avant, immédiatement après et trois mois après entraînement. Leur entraînement a lieu deux à trois fois par semaine pour un total de seize heures par enfant. Pendant les quatre premières minutes, l'intervenant observe les initiatives de jeu libre de l'enfant (évaluation préalable) puis lui propose de s'engager dans un jeu sociodramatique. Les auteurs évaluent les cinq éléments qui caractérisent ce type de jeu: jeu de rôle, jeu de faire semblant et leur persévérance mais aussi leur comportement social et leur communication verbale.

Les résultats suggèrent que les enfants améliorent leurs capacités dans les domaines du jeu, des relations et du langage. Il est noté après l'entraînement une augmentation de la fréquence des jeux de rôle et des jeux de faire semblant, en comparaison à l'évaluation de base. De plus, il semble que ces progrès se généralisent, mais de manière variable. Les compétences sociales et de communication semblent suivre les mêmes patterns de changement. Cependant, l'absence de groupe contrôle ne peut permettre d'écarter le facteur interactionnel avec l'adulte

ou simplement maturationnel (la progression se poursuit notamment dans les compétences langagières après l'entraînement).

3. Stahmer (1995)

L'étude de Stahmer porte également sur le jeu symbolique. Sept enfants autistes âgés de six ans en moyenne participent à cette étude. Leur âge de développement est de deux ans et demi minimum et leur niveau de langage d'environ trois ans. L'évaluation de leurs capacités de jeu symbolique s'observe selon les deux critères suivants: la complexité (trois actions symboliques reliées au même thème) et la créativité (jeu symbolique non appris pendant l'entraînement).

De la même manière que la recherche précédente, une évaluation se fait avant, juste après l'entraînement et trois mois plus tard. S'ajoute une évaluation de la généralisation des acquisitions à d'autres contextes, d'autres jouets et partenaires. La condition expérimentale inclut l'entraînement au jeu symbolique et la condition contrôle un entraînement au langage.

Les résultats indiquent que tous les enfants autistes améliorent, après entraînement, leur capacité de jeu symbolique. Aussi, dans 35% des cas, leur créativité est également augmentée. Il semblerait que les enfants autistes, en comparaison d'enfants typiques du groupe contrôle, auraient des performances comparables après entraînement. Ils généraliseraient dans la plupart des cas leurs acquisitions et l'évaluation trois mois après démontrent une maintenance de ces acquisitions. L'étude n'évalue pas à plus long terme.

4. Jahr, Eldevik & Eikeseth (2000)

Jahr, Eldevik et Eikeseth (2000) étudient les effets d'une intervention à référence comportementale sur l'acquisition, le transfert, et le maintien du jeu coopératif chez des enfants autistes âgés de 2 à 12 ans. L'intervention proposée utilise la combinaison de comportements verbaux et d'exemples multiples. Deux approches sont comparées dans le temps. Les enfants, dans la première, sont entraînés à observer et à imiter un modèle de jeu coopératif. Dans la seconde, les enfants doivent observer et décrire verbalement un modèle de jeu coopératif, avant de l'imiter.

Les auteurs déterminent l'acquisition de capacités de réciprocité sociale lorsque l'enfant peut jouer sans aide, sans instruction et sans renforcement, les réponses de l'enfant au jeu sont plus

fréquentes en post-traitement et enfin lorsque leurs réponses aux jeux et leur utilisation des objets sont diversifiés.

Les temps alloués à l'évaluation sont les mêmes que dans les études précédentes.

Les résultats montrent qu'avant entraînement, aucun enfant ne répond au jeu coopératif et qu'ils y échouent tous jusqu'à ce que la description verbale soit introduite. Après entraînement (comprenant cette description verbale), tous les participants sont désormais capables d'initier le jeu et de répondre aux partenaires de jeu. Les enfants maintiendraient cette acquisition avec des partenaires différents (généralisation), dans des contextes variés et ce jusqu'à plus d'un an après l'évaluation.

La limite soulignée par le rapport de la DGAS tiens à rappeler que ces enfants bénéficiaient d'une prise en charge comportementaliste depuis plus d'un an avant l'expérimentation, et que leur niveau d'expression verbal était déjà élevé. La prise en charge peut en effet avoir un impact notamment dans la capacité de généralisation des enfants.

5. Etudes comparatives : Kok, Kong et Bernard-Opitz (2002)

Les études comparant l'effet des interventions basées sur le jeu montrent que la fréquence des comportements de communication en réponse est favorisée davantage par une situation de jeu structuré (approche comportementale) alors que la fréquence des comportements de communication en initiation est favorisée davantage par une situation de jeu naturel.

6. Résumé, conclusion

L'approche dite naturelle ainsi que « l'entraînement aux réponses pivots » semblent favoriser chez les enfants autistes les progrès dans les jeux de rôle, les comportements sociaux et le langage. D'autre part, **la situation de jeu dite « structurée »** permettrait d'induire les comportements en réponse des enfants, pensons à la démarche de description verbale, qui semble améliorer les capacités d'imitation des enfants autistes (Jahr et al, 2000).

Globalement ces études peinent cependant à prouver de manière stricte le lien entre jeu et progrès. En effet, il est difficile d'isoler l'enfant de l'influence de son environnement: prises en charges, enseignement, interactions éducatives et sociales, etc. De plus, la question des compétences de départ des enfants infèrent inévitablement sur les progrès et évaluations qui suivent le protocole de recherche. Enfin, la question de la maintenance des acquisitions dans

le temps ainsi que de l'étayage des réponses aux contextes et objets divers est indubitablement aussi difficile à mesurer qu'à isoler.

En conclusion, il est possible d'affirmer aux vues de ces résultats que le jeu ne peut être un facteur d'approche aggravant la pathologie autistique et que, même controversés ces résultats tendent à une lecture optimiste de la prise en charge des enfants autistes à travers le jeu dans de nombreux domaines de compétence. Pour aller plus loin, le constat qui se présente ici est celui de la possibilité pour l'enfant autiste d'apprendre à jouer et ce, malgré les difficultés rencontrées au départ.

Mais ces études se portent cependant uniquement sur le jeu dit symbolique et de sa fonction principalement interactionnelle et sociale. Qu'en serait-il alors du jeu de plateau dans une application basée plus précisément sur les compétences cognitives et scolaires?

II. Les difficultés liées à l'autisme et exigences du jeu

Dans cette partie, nous tenterons de croiser les éléments de définition des troubles envahissants du développement avec les capacités de jeu mises en évidence dans le premier chapitre de cette recherche. Ainsi, le tableau clinique autistique sera comparé dans un premier temps à la classification des exigences de jeu du système ESAR. Dans un second temps, nous verrons comment les professionnels et auteurs de ce champ (psychomotriciens, psychologues) mettent en perspective les difficultés et les compétences de jeu.

1. Trouble autistique et classification ESAR

Les **compétences relationnelles** et les **capacités de communication** étant fortement altérées dans les troubles envahissants du développement, il est aisé de mettre ces difficultés en perspective avec les facettes D et E de la classification ESAR, qui font appel aux types d'activités sociales et aux habiletés langagières. Ainsi, les enfants atteints d'autisme éprouveront sans doute des difficultés dans les activités associatives (D2), compétitives (D3) et coopératives (D4) mais aussi parfois dans les activités individuelles (D1), leur niveau ludique ne leur permettant pas de mettre du sens dans l'élaboration d'un jeu seul.

Les **difficultés cognitives** sont plus difficiles à englober tant le spectre autistique peut s'avérer large. Cependant, il est possible de catégoriser quelques facettes et habiletés suite aux études théoriques évoquées précédemment. La facette A (types de jeux) peut être touchée dès le jeu symbolique (A2) en raison des troubles de la planification qui entravent la pensée abstraite et de la méta-représentation chez ces enfants. De même, les jeux d'assemblage (A3)

peuvent être difficiles pour un enfant souffrant de cohérence centrale et qui ne peut alors approcher la réalité du jeu que de manière fragmentée. Enfin les jeux de règle (A4) présentent un niveau de complexité, faisant appel à de nombreuses stratégies logiques ou relationnelles ou nécessitant une capacité d'attention et de concentration trop importantes pour ces enfants.

Les personnes autistes présentent également des difficultés **psychomotrices** qui peuvent altérer les conduites sensori-motrices mises en œuvre dans le jeu (B1), certains exercices purement sensoriels et moteurs ayant pour seul but un plaisir immédiat des effets produits (A1). Les jeux d'exploration peuvent eux aussi parfois pâtir des difficultés psychomotrices, ne permettant pas à l'enfant d'éprouver le monde et de l'expérimenter de façon active par essai et erreurs (C1). Enfin, certains jeux exigent une psychomotricité fine, pensons aux jeux d'assemblage (A3) sans quoi les constructions, imprécises ne peuvent parfois pas atteindre leur objectif.

Enfin, les difficultés **orthophoniques**, souvent très accentuées chez la personne autiste en raison de ses difficultés de communication et d'interaction, vont principalement concerner la facette E: habiletés langagières. En effet, une prise en charge orthophonique axe son travail sur le langage réceptif oral et écrit (E1 et E3) ainsi que sur le langage productif oral et écrit (E2 et E4). Les orthophonistes, dans cet axe de travail, s'appuient fréquemment sur des supports ludiques.

2. Modèles de compréhension du fonctionnement autistique

Ce résumé assez général évoqué ci-dessus peut faire objet d'une analyse plus fine. Ainsi, si l'on reprend les modèles de compréhension du fonctionnement autistique, les troubles cités peuvent être mis en perspective avec des compétences ludiques précises, cette catégorisation se reposant principalement sur les travaux de Julien Perrin (2011), mis en perspective dans le chapitre un de cette recherche.

Les difficultés de **cohérence centrale** entraînent une perception fragmentée de la réalité, celle-ci pouvant entraver les jeux nécessitant des concepts relatifs (vitesse, déplacement, etc). Au contraire, cette perception de la réalité peut parfois entraîner de grandes compétences dans les jeux d'analyse mono-sensorielle: puzzle, jeu du Lynx, différences. Les **altérations du traitement sensoriel** et notamment l'assimilation sans encodage des informations entravent nombre de jeux de règles. En effet, la capacité d'interprétation étant altérée, la personne autiste souffre de difficultés à établir une stratégie en accord avec les exigences de jeux. Dans

le même ordre, les déficits de **théorie de l'esprit** entravent le jeu en coopération mais également le jeu compétitif, ceux-ci nécessitant impérativement une capacité à prendre en compte les perceptions de l'adversaire. A un niveau plus élevé, de nombreux jeux exigent une anticipation des réactions de la personne avec laquelle on joue, exercice impossible sans capacité de décentration. De plus, **les troubles de la méta-représentation** liés à cette carence entraînent une grande difficulté à appréhender le jeu symbolique ou la majorité des jeux qui nécessitent une représentation mentale élaborée. La difficulté de pensée abstraite peut également provenir de troubles des fonctions exécutives. Globalement, celles-ci entraînent des **troubles de la planification**, elle aussi nécessaire à beaucoup de jeux de règle, qui inhibent la prise d'initiative et laisse l'enfant comme dans le vide face à un jeu dont il attend une consigne stricte et non un champ de possibles trop vaste. Dans ce cadre, l'incapacité d'inhibition de la réponse entraîne une incapacité de jouer. Par exemple, l'enfant dévoile sa stratégie ou, par exemple, ne comprend pas qu'aux 7 familles, on ne demande pas une carte en sa possession. **L'absence de flexibilité mentale** de l'autisme entraîne également des comportements inappropriés à l'activité ludique. Par exemple, la difficulté d'adaptation aux changements peut provoquer une crise chez un enfant qui ne comprend pas pourquoi son adversaire n'a pas appliqué la même stratégie qu'à la partie précédente. Les **comportements répétitifs** ou la **tendance à la persévération** peuvent altérer la manœuvre mentale nécessaire à la résolution d'une tâche ludique. Par exemple, certains autistes vont sans cesse retourner la même carte de Memory. Cette **absence de souplesse** pose également quantité de problèmes en termes de compréhension sociale du jeu. En effet, certains jeux proposent une nécessité de contourner la règle et jouent sur l'effet de transgression en matière ludique. Dans certains cas, ces « règles » de jeu s'apparentent à une tricherie conçue comme très grave et déroutent la personne autiste, voire même provoquent une forte angoisse. Pensons simplement au jeu de cour de récréation 1, 2, 3 soleil qui nécessite non seulement de prendre en compte la vision du maître du jeu (ne bouger que lorsqu'il ne regarde pas) mais surtout de comprendre que pour jouer on doit braver l'interdiction de bouger lorsqu'il a le dos tourné.

III. Les modèles de prise en charge psycho-éducatives s'appuyant spécifiquement sur le jeu

Nous pouvons désormais accepter que le jeu présente toutes les caractéristiques requises pour s'affirmer dans le champ de la médiation. C'est le constat de nombreux professionnels ayant ainsi développé des modèles de suivi et de prise en charge basés sur les activités ludiques. Cette partie s'intéresse à la présentation de ces méthodes, leurs objectifs, leur fonctionnement.

1. Floor time / DIR

Le terme « floor time » ou parfois nommé RDI (Relationship Development Intervention Program) ou littéralement « le temps passé au sol » a été conceptualisé par Greenspan en 1998 aux Etats Unis. C'est une approche globale basée sur la relation (Greenspan , Wieder, 1997). Cette approche organise la prise en charge avec l'entourage de l'enfant (parents, proches, éducateurs), basée sur la relation et l'approche interactive. Pour Greenspan, c'est l'interaction affective (médiatisée par le jeu) qui favorise l'évolution cognitive et émotionnelle (rapport DGAS, 2007).

L'un des principes fondateurs repose sur l'initiative de l'enfant, celle-ci servant de support à la médiation et à l'apprentissage.

Greenspan découpe son modèle en six phases :

- Capacité à réguler ses émotions et à faire preuve d'attention conjointe
- Capacité à entrer en relation, à nouer des liens et à s'investir dans la relation
- Capacité à entrer dans une communication réciproque, à dessein
- Capacité à résoudre des problèmes, à utiliser des gestes dans un flux continu d'interactions et à affirmer sa personnalité
- Capacité à conceptualiser des idées et à les utiliser de manière fonctionnelle
- Capacité à construire des liens logiques entre les idées et les émotions

2. Le « Denver Model » développé par Sally Rogers

Initialement conçu à l'université du Colorado en 1981, le modèle de Denver s'adresse aux enfants âgés de moins de six ans. Ce modèle part du principe que le jeu est le premier support pour l'apprentissage des compétences sociales, émotionnelles, communicatives et cognitives. Rogers explique que dans ce modèle, prédomine la volonté de susciter des interactions ludiques afin d'intégrer progressivement les exigences de développement: cognition, communication, fonction symbolique, développement social et émotionnel dans la relation. Le rôle de l'adulte et le but des jeux varient ainsi en fonction des buts de l'apprentissage. Cependant, ce modèle n'est aujourd'hui testé que dans la petite enfance (National research Council, 2001).

3. Le temps libre « structuré », Julien Perrin

Les difficultés de généralisation des enfants autistes rendent difficile l'apparition de temps de jeu spontané. En cela, il peut être nécessaire de mettre en place des temps libres dits « structurés ». Ces temps sont organisés par l'adulte et permettent à l'enfant de réinvestir les jeux appris et désormais maîtrisés. Pour ce faire, Julien Perrin préconise deux impératifs à travailler en parallèle: la notion de choix (elle aussi très rarement spontanée) et la mise en place de temps libres « non structurés ».

Le choix en effet suppose la capacité de se représenter les choses, exercice peu maîtrisé chez la plupart des enfants avec autisme. Il est donc possible d'accompagner l'autonomie de l'enfant vers le choix au moyen de supports visuels, de critères pertinents, tout en étant « vigilants à ce que les tableaux de choix n'empêchent pas toute évocation de jeu non représenté ». De même, les activités « non structurées » sont nécessaires à l'enfant car « elles évitent que ces temps structurés ne deviennent rigides et plaqués et que les adaptations consenties n'évoluent en exigence de normalisation à tout prix ». Ces temps permettent aussi et surtout de ne pas perdre de vue la dimension première du jeu: le plaisir de jouer.

4. Le programme Hanen

A l'origine une approche destinée aux éducatrices de crèche, elle fut orientée ensuite vers les familles d'enfants autistes, notamment par le biais du programme « more than words ». A l'image du *floor time*, il s'agit de soutenir et aider le développement du langage du jeune enfant par des stratégies du quotidien basées sur le jeu et l'interaction. Le programme Hanen explique que pour ces enfants, le jeu a pour effet de favoriser le tour de rôle, d'impliquer la répétition, de faire participer la plupart des sens et de favoriser la communication non verbale. Le programme Hanen propose une évaluation du niveau de communication de l'enfant selon trois stades et quatre principes de base.

Le **principe un** appuie sur la nécessité d'observer, attendre et écouter. Il s'agit d'observer l'enfant attentivement afin d'identifier ses intérêts, déterminer les moyens et les raisons par lesquels il communique, suivre son rythme et lui accorder du temps. Le **second principe** est axé sur la nécessité de s'appuyer sur les intérêts de l'enfant pour interagir, interpréter ce que l'enfant dit et fait et l'imiter. Animer les activités par des gestes (parfois exagérés), des signes

et des mots, divers ton de voix ou rythmes ainsi que d'introduire une variation dans les jeux de l'enfant. **Le principe trois** encourage la répétition de mots simples qui, associés au jeu encouragent la demande. Il propose de se saisir des opportunités de tour de rôle, de mettre en place des stratégies d'incitation (exemple: allonger la prononciation des sons à la fin des mots). Enfin, il recommande de sélectionner ou rendre des activités plaisantes. **Le dernier principe** donne des stratégies simples et concrètes pour l'élaboration de la communication telles que: accentuer les mots pertinents, accompagner de gestes, d'un ton de voix particulier, de ne pas trop mais toujours parler, de montrer, pointer, désigner et enfin de prendre le temps, d'être à l'écoute de l'enfant.

Le programme Hanen travaille également autour de la réflexion sur la pratique, notamment sur les différentes manières d'interagir avec l'enfant et encourage l'éducateur à interroger sa pratique sous cet angle de réflexion.

5. Synthèse des stratégies recommandées pour développer les compétences ludiques

Lorsque l'on rassemble les écrits et préconisations des professionnels de l'autisme et leurs recherches autour du jeu, nous retrouvons dans un premier temps ce qui fait le fondement de toute médiation. En effet, si Howard Butten fonde ses recommandations sur la manière dont l'environnement (le jeu) doit faire sens, Julien Perrin insiste sur l'exigence de fonder la médiation sur **l'intérêt de l'enfant**. Certes parfois difficile à isoler chez l'enfant autiste, il est la condition sine qua non à la mise en place d'une médiation par le jeu. Rappelons que le jeu, si on le pense selon les valeurs du chapitre un, tant en terme de fonction psychique que cognitive fondamentale, doit être libre et ludique. Imposé, il perdrait en effet toutes ses valeurs. S'il n'est effectivement pas spontané chez la personne autiste, il peut lui être suggéré à l'unique condition de susciter son intérêt. Dans la même idée, le programme Hanen rappelle l'exigence du plaisir, indispensable à la communication comme au jeu. De plus, il impose l'observation et le respect du **rythme de l'enfant**, et pointe la nécessité de lui laisser un délai de réaction.

C'est pour ces mêmes raisons qu'il est conseillé de permettre un temps de **familiarisation et d'exploration spontanée** de l'enfant avec le jeu. Ainsi, l'intérêt éveillé et l'objet approprié, l'enfant peut être guidé vers la règle. Il faut cependant rester vigilant à ce que ce type de

démarche ne desserve pas l'ambition de départ. En effet, si l'enfant rigidifie son rapport au jeu, il sera très difficile voire source de conflit de l'en détourner.

Ces difficultés de flexibilité mentale peuvent également être médiatisées à l'aide de jeux que l'on va incorporer d'**univers différents**. Le faire jouer simultanément avec des Playmobils, entre un plateau de petits chevaux et tapis de voiture, avec les ustensiles de la dinette et des Legos permettra à l'enfant de ne pas enclaver les jeux par catégories hermétiques.

D'un point de vue méthodologique, les recommandations pointées dans la partie théorique sur le jeu restent de toutes évidences actuelles dans ce chapitre. Ainsi, les préconisations tendent vers l'aménagement d'un **espace de jeu**, sans doute d'autant plus important pour la personne autiste, et d'une **structuration du temps**. Ces préconisations sont bien évidemment à mettre à la portée de la compréhension de l'enfant atteint d'autisme. Ainsi, on privilégiera les repères visuels si le niveau de langage ou de compréhension est trop faible.

Jean-Marc Cantau rappelle la nécessité de **sécuriser l'enfant autiste**, particulièrement dans une pratique ludique. L'instauration de routines ou de rituels peut présenter selon lui une approche pertinente et rassurante qui peut, par la suite, s'ouvrir sur le jeu à proprement parler. Ainsi, l'approche du jeu symbolique s'appuiera sur des thématiques du quotidien, bien connues et maîtrisées, mises en scène de nombreuses fois avant d'y intégrer des inventions, de l'imagination puis enfin de la fiction. Aller de la règle vers l'invention: « il faut commencer par la règle pour peu à peu gagner en liberté ».

Enfin, les conclusions du rapport de la Direction Générale de l'Action Sociale (2007) rappellent la nécessité de **combiner le jeu structuré** de l'approche plus comportementale **avec le jeu en situation naturelle** dans l'objectif de développer conjointement la communication en réponse et en initiation. De la même manière, Julien Perrin pointe la nécessité d'allier des temps de jeux structurés et non structurés.

En conclusion, nous pouvons cependant avancer que la majorité des études proposées ici sont axées sur le développement du jeu symbolique chez l'enfant autiste, et ceci afin de lui offrir une opportunité de développer sa communication et sa lecture du monde qui l'entoure. Cependant, la médiation par le jeu ne peut-elle pas proposer une acquisition de compétences plus académiques ? Dans une logique de prérequis scolaires ?

Dans ce cas, comment mettre en place une médiation pertinente et efficace ? Comment faire en sorte de conserver le caractère ludique de la médiation tout en proposant un enseignement

à l'enfant. De même, comment s'assurer que la médiation garde bien son objectif originel, celui d'une adaptation aux troubles autistiques de la personne à qui on enseigne ? C'est sur la question de la médiation que va porter alors le chapitre suivant.

CHAPITRE IV. UNE MEDIATION EN-JOUEE



I. Comprendre la médiation

II. La question de la pertinence de la médiation par le jeu chez l'enfant autiste

III. Evaluation des besoins de l'enfant

1. Spécifiques à son handicap : diagnostique

2. Spécifiques à son handicap : élaborer le programme éducatif individualisé avec l'ABLLS

2. Spécifiques au développement des apprentissages

3. Spécifiques à son niveau scolaire

4. Spécifique à ses goûts, ses intérêts

I. Comprendre la médiation

La médiation est l'intervention ponctuelle qui, en se plaçant entre l'individu et le savoir, implique l'individu dans la tâche, donne du sens à son action et favorise le cheminement vers cet objectif de comprendre. La pensée de Prairat définit la médiation dans un cadre plus large, comme reliance: elle crée un lien qui n'existe pas, elle rapproche, met en contact.

Ce premier éclairage de définition de la médiation pose le principe de multiplicité. Multiplicité des outils, des supports mais aussi des situations et des modes opératoires. Ainsi, il s'avère indispensable de penser la médiation comme plurielle, multidimensionnelle.

Cependant, certains auteurs ont pensé des modèles de médiation. Ainsi, Jérôme Bruner, psychologue de l'éducation, dont l'orientation de pensée se fonde sur les travaux de Piaget et Vygotski, a travaillé sur la médiation sociale dans les relations d'apprentissage, qu'il nomme « interactions de tutelle ». Ici, proche de l'idée de Vygotski et la zone proximale de développement, l'interaction de tutelle évoque la nécessité d'un tiers dans la résolution de problème de l'enfant. C'est à travers cette question qu'il développe la notion d' « étayage ». C'est, selon lui, à travers l'étayage de l'adulte (du tiers) que l'enfant peut être guidé et s'autonomiser dans les conduites de résolution de problème, l'adulte accompagne ainsi l'enfant dans des tâches qu'il n'aurait su résoudre seul.

Bruner répertorie donc six fonctions d'étayage qui peuvent alors constituer une grille de lecture des caractéristiques qui assurent une médiation efficace:

- **l'enrôlement** permet d'éveiller l'intérêt de l'enfant
- **la réduction du degré de liberté** vise à simplifier la tâche par une aide, un guidage, des consignes et des contraintes adaptées
- **le maintien de l'orientation** permet à l'enfant de se recentrer sur la tâche, ne pas perdre l'objectif initial
- **la signalisation des caractéristiques déterminantes** permet de donner les points clé visés dans la médiation
- **le contrôle de la frustration** se fait par l'auto-évaluation et par étapes progressives
- **la démonstration** implique l'idée que le tuteur est un modèle, va emmener l'enfant sur la voie de l'apprentissage par imitation.

À ces six fonctions peuvent s'ajouter la question de l'évaluation finale, pouvant être associée, selon la pensée de Philippe Perrenoud¹, à l'évaluation dans sa fonction de régulation des apprentissages. Ici, le médiateur permet au sujet de prendre conscience de ce qu'il fait en se posant des questions, en l'invitant à verbaliser, à commenter ce qui se passe, à justifier ses choix, à faire le point par rapport au début de la tâche, au but à atteindre.

La fonction de médiation est aussi très attachée à la capacité du médiateur de recréer le lien. Or recréer un lien implique une compréhension de ce qui l'a délié. En effet, pensons à Barth lorsqu'il appuie sur la nécessité du médiateur de tenter de « comprendre ce que l'apprenant comprend afin de pouvoir réutiliser son savoir et se débrouiller avec lui » en parallèle de la gestion de la stratégie d'apprentissage et son contenu.

II. La question de la pertinence de la médiation par le jeu chez l'enfant autiste

Si nous pouvons lire ici le caractère incontournable d'une logique plurifactorielle dans l'approche de la médiation, qu'en est-il de la médiation par le jeu chez l'enfant autiste ?

Pour envisager cette question, reprenons les travaux de Bruner. Son concept d'étayage des apprentissages rejoint la difficulté soulignée dans les chapitres précédents pour l'enfant autiste de généraliser ses compétences. Ainsi, s'il n'est plus à discuter de la nécessité de proposer à la personne autiste un accompagnement, il s'agit maintenant d'inscrire cet accompagnement dans une logique pertinente et adaptée.

Tout d'abord, nous avons vu que le jeu peut se présenter comme un support, un cadre sur lequel projeter les apprentissages qui pourront ensuite être généralisés, étayés dans un environnement ordinaire et dans une fonction d'adaptation au réel. Ainsi, le jeu, objet en tant que tel, répond déjà à certaines fonctions de médiation.

En effet, le support de jeu se fera en fonction des points clés visés dans la médiation. Pensons à Bruner et la fonction de **signalisation des caractéristiques déterminantes**. Une fois déterminé, le jeu permettra en lui-même à l'enfant et son médiateur de ne pas perdre de vue la compétence visée, c'est la fonction de **maintien de l'orientation**. Le jeu, dans sa répétition pourra aussi être pertinent dans la fonction de **contrôle de la frustration** au sens qu'il permet d'évaluer les acquis de l'enfant et les apprentissages à maintenir ou à étayer. D'autre part, il faut prendre en compte le support choisi: le médiateur aura en tête de guider l'enfant à la juste mesure dans son approche du jeu et de la règle (**réduction du degré de liberté**). Enfin, la

¹ L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages

médiation par le jeu implique souvent au médiateur de jouer lui aussi, ce qui permet d'induire un modèle, de susciter l'imitation de l'enfant et par là même de le sécuriser. Cette démarche permet d'accéder à la **fonction de démonstration** de Bruner. Tout cela ne peut prendre de sens si l'on ne prend pas en compte les intérêts de l'enfant. Le paragraphe 4 de la partie 2 de ce chapitre revient plus longuement sur la question de **l'enrôlement**.

Nous pouvons donc lire ici le caractère incontournable d'une compétence plurielle dans ce cadre de recherche, faisant référence aux enjeux des deux premiers chapitres: d'une part la connaissance de la logique autistique (chapitre un) et d'autre part le support ludique choisi dans la médiation (chapitre deux). A cela s'ajoute une réflexion globale sur les besoins et difficultés de l'enfant qui ne peut se faire qu'à travers une évaluation, elle aussi globale et précise sans quoi le choix de support ne peut être fait ou s'avère inadapté.

III. Evaluation des besoins de l'enfant

1. Spécifiques à son handicap : diagnostique

1.1 Le profil psycho-éducatif révisé ou PEP-R

Développé par Schopler et Reichler en 1979, le PEP est un outil d'évaluation pour enfants autistes ou TED. Le PEP-R est une version révisée par Schopler proposée en 1990. Il est adapté aux enfants de six mois à sept ans et évalue les comportements et les développements des enfants, ici nommés élèves. L'échelle de comportement comprend sept domaines: l'imitation, la perception, la motricité fine et globale, la coordination oculo-manuelle, la performance cognitive et la cognition verbale. Elle évalue également le langage, les relations et l'affect, les réponses sensorielles, les jeux et l'intérêt pour le matériel.

L'évaluation des réponses aux tests se divise en trois possibles: réussite, émergence ou échec (items de développement). Les habiletés cotées « émergentes » sont donc à travailler en priorité. Les items de comportements se composent eux aussi de trois cotations possibles: approprié, léger ou sévère.

L'intérêt de ce test est qu'il ne repose pas sur les habiletés langagières uniquement. D'autre part, il est important de souligner que tous les professionnels ayant reçu la formation PEP-R sont habilités à faire passer le test et non pas que les psychologues.

1.2 Le Vineland

L'échelle de Vineland permet de mesurer les comportements socio-adaptatifs en examinant spécifiquement les domaines de la socialisation, de la communication, des aptitudes de la vie quotidienne et de la motricité. Elle se présente sous la forme d'un entretien semi-structuré avec les parents ou bien avec celui qui s'occupe principalement de la personne concernée, elle comporte 117 questions.

Les compétences principalement évaluées sont celles de la vie quotidienne (se laver, s'habiller, manger), la communication (comprendre, écouter, demander, parler), les relations inter-personnelles ainsi que l'autonomie (capacité à s'occuper seul par exemple).

Selon le centre de ressource autisme Nord-pas-de Calais, l'intérêt de l'utilisation de cette échelle est multiple: elle offre «une évaluation multidimensionnelle des acquis et des dysfonctionnements dans la vie quotidienne, ce qui permet de faire ressortir les points forts et les points faibles de la personne dans chacun des domaines, en suivant une progression développementale des acquisitions. Elle a le mérite de montrer de manière très pragmatique pour les parents et pour tous ceux qui s'en occupent, les capacités de la personne avec autisme. De plus, elle permet de mettre en rapport les résultats sur l'échelle de Vineland avec ceux obtenus au PEP-R (qui apportent l'un et l'autre des éclairages complémentaires) ou avec l'A.D.O.S (afin de définir le module à administrer suivant l'âge de développement en communication expressive). Le Vineland permet enfin de regarder l'âge d'acquisition de chaque comportement plutôt que d'utiliser la cotation standard pour estimer le niveau de développement dans des fonctions spécifiques.

1.3 L'A.D.O.S

A.D.O.S signifie Autism Diagnostic Observation Schedule. Elle repose sur une observation clinique et ciblée des enfants en situation structurée, mais aussi spontanée, c'est-à-dire seul, avec ses parents ou avec un adulte inconnu. L'accent est porté sur les aspects de communication, sur les relations sociales et sur les intérêts de l'enfant. Pour cela, l'adulte propose diverses activités qui se révèlent être le support d'observation (description de l'hôpital La Grave, Casselardit).

L'A.D.O.S est un outil permettant de confirmer les diagnostics de personnes atteintes de troubles autistiques ou de TED à partir de 24mois (il sépare ces deux diagnostics par deux scores différents). L'A.D.O.S peut être soumis même aux enfants non verbaux: il comprend quatre modules (de 30 à 50 minutes chacun) adaptés selon le niveau de développement et de langage de l'enfant.

2. Spécifiques à son handicap: élaborer le programme éducatif individualisé avec l'ABLLS

Il existe des outils d'évaluation dans le domaine de la psychologie cognitivo-comportementale permettant d'évaluer les difficultés rencontrées par l'enfant autiste dans son développement. Nous pouvons prendre un exemple avec l'ABLLS-R. L'ABLLS-R est l'outil avec lequel le psychologue évalue et réévalue les difficultés de l'enfant. Selon Olivier Bourgueil, psychologue de l'enfant et de l'adolescent, l'ABLLS est « à la fois un outil d'évaluation et un curriculum, c'est à dire qu'une fois passé, il permet de situer les réussites de la personne dans une approche longitudinale du développement (dans différents domaines) et d'identifier certains objectifs de travail ». L'ABLLS-R a été créé par Marc Sunberg afin d'évaluer les compétences d'apprentissage et les compétences de langage des personnes ayant un retard de langage. Il n'est pas spécifique à l'autisme.

L'ABLLS-R est divisé en domaines dont voici les principaux: langage réceptif, imitation, demandes, labelling, intra-verbal, interactions sociales, instruction de groupe, routines, lecture, maths, autonomie ou encore motricité globale et fine. Chaque domaine est divisé en différents items et pour chaque item, deux à cinq niveaux de réussite sont possibles.

C'est un outil d'évaluation très complet permettant de développer des programmes éducatifs adaptés à chacun. Cependant il semble être très limité dans certains domaines, notamment concernant les compétences scolaires ou la motricité globale.

La présentation de cet outil et son utilisation peuvent permettre de déterminer les domaines de compétences précis dans lesquels nous voulons mettre en place une médiation ludique. Cette échelle permettra aussi d'en évaluer les progrès.

3. Spécifiques au développement des apprentissages

Pour tenter de se représenter un niveau de développement des compétences plus académique, nous faisons appel à la taxonomie de Blum.

La taxonomie organise l'information de façon hiérarchique, de la simple restitution de faits jusqu'à la manipulation complexe des concepts, qui est souvent mise en œuvre par les facultés cognitives dites supérieures. Elle peut être résumée en six niveaux, chaque niveau supérieur englobant les niveaux précédents. À chaque niveau correspondent des opérations typiques. En général, plus une personne est capable d'en effectuer, plus elle « navigue » parmi les niveaux.

- **Connaissance:** arranger, définir, dupliquer, étiqueter, lister, mémoriser, nommer, ordonner, identifier, relier, rappeler, répéter, reproduire
- **Compréhension:** classifier, décrire, discuter, expliquer, exprimer, identifier, indiquer, situer, reconnaître, rapporter, reformuler, réviser, choisir, traduire
- **Application:** appliquer, choisir, démontrer, dramatiser, employer, illustrer, interpréter, opérer, pratiquer, planifier, schématiser, résoudre, utiliser, écrire
- **Analyse:** analyser, estimer, calculer, catégoriser, comparer, contraster, critiquer, différencier, discriminer, distinguer, examiner, expérimenter, questionner, tester, cerner
- **Synthèse:** arranger, assembler, collecter, composer, construire, créer, concevoir, développer, formuler, gérer, organiser, planifier, préparer, proposer, installer, écrire
- **Évaluation:** arranger, argumenter, évaluer, rattacher, choisir, comparer, justifier, estimer, juger, prédire, chiffrer, élaguer, sélectionner, supporter.

4. Spécifiques à son niveau scolaire

La classification proposée par les programmes de l'éducation nationale peut également être constitutive de critères ou d'objectifs d'évaluation préalables au choix de tel ou tel jeu, et par conséquent de telle ou telle compétence spécifique. Ainsi, il peut être nécessaire d'avoir en tête les objectifs fondamentaux développés par l'école. Prenons l'école primaire, le premier axe sera ce que l'on peut nommer globalement le « français »:

- Critères développés dans le langage oral
- Lecture
- Compréhension du texte
- Écriture
- Vocabulaire
- Orthographe

Et les « mathématiques »:

- Nombres et calcul
- Géométrie
- Grandeurs et mesures
- Organisation et gestion des données

Cette classification, certes grossière permet cependant d'attirer l'attention sur les compétences spécifiques demandées à l'élève qui sont à prendre en compte tout autant que la difficulté du handicap, notamment si on le pense en terme d'intégration en milieu ordinaire, donc en milieu scolaire.

5. Spécifique à ses goûts, ses intérêts

Nous avons vu à quel point les intérêts restreints de l'enfant autiste pouvaient l'isoler du monde, de son environnement. La définition même du jeu rappelle la nécessité de plaisir, sans quoi nous ne pouvons plus nommer cette activité comme étant ludique. Ainsi, **si le support utilisé est celui d'un jeu, il n'en est pas pour autant ludique pour la personne à qui nous le proposons**. Le critère fondamental et indispensable ici est donc celui de la quête du plaisir, donc de répondre aux goûts et aux intérêts de l'enfant. La notion de plaisir est au centre des travaux des auteurs évoqués au long de cette recherche: Bruner dans la médiation parle de « l'enrôlement » (éveiller l'intérêt de l'enfant), Jean-Marc Cantau, Julien Perrin, la HAS, la DGAS...

Les intérêts restreints offrent chez la personne autiste un point d'accroche non négligeable. En effet, même s'ils vous paraissent inintéressants, **il est nécessaire de se rappeler que ce ne sont pas nos intérêts qui priment mais bien ceux de l'enfant avec lequel nous voulons établir la médiation**. Ainsi, s'il s'avère qu'il est passionné par les codes-barres des produits et objets de la vie courante, les codes-barres pourront être le support de médiation du jeu dans un premier temps. Nous verrons comment allier logique autistique et logique ludique en support d'une réflexion d'aménagement de jeu pertinente et efficace.

CHAPITRE V. PRATIQUE DE JEU DANS LE CADRE D'UNE MEDIATION DES APPRENTISSAGE AVEC JOHANN, ATTEINT D'AUTISME



I. Johann: diagnostic, profil, évaluation(s)

1. Profil de développement (mai 2007)
2. Premiers objectifs d'intervention psycho-éducative (2008/2010)
3. Seconde évaluation, unité TED (mars 2010)
4. Prise en charge en libéral (avril 2012)

II. Mise en place d'une « médiation en-jouée libre »

1. Tri des jeux et jouets
2. Organisation de l'espace
3. Evaluation du comportement ludique spontané
4. Stratégies de « médiation en-jouée libre »

III. Mise en place d'une « médiation en-jouée structurée »

1. Choix du support
2. Fabrication du support
3. Séquences de la médiation « en-jouée » structurée

I. Johann: diagnostic, profil, évaluation(s)

Johann est un petit garçon aujourd'hui âgé de huit ans. Le diagnostic d'autisme sévère a été posé par l'Unité TED de l'hôpital La Grave en mai 2007. Johann était alors âgé de 2 ans et 6 mois, il est déjà intégré dans un Centre Médico-Psychologique. Ce premier bilan fait suite à trois jours d'observation et de passation de tests par une équipe pluridisciplinaire composée de pédopsychiatres et pédiatres, psychologues, infirmières, orthophoniste et psychomotricien. « Le contexte d'évaluation psycho-éducative repose sur la structuration de l'environnement par la mise en place d'indices spatio-temporels. Au niveau spatial, la salle d'évaluation est délimitée en aire d'activités à la table et en aire de jeux, pour que l'enfant ait une meilleure compréhension des attentes de l'adulte dans chaque lieu » (extrait de la présentation du compte-rendu de l'évaluation, ces indications ont aussi pour but de fournir des pistes à une prise en charge psycho-éducative ultérieure). L'évaluation souligne que cette structuration de l'environnement est un cadre sécurisant et contenant pour Johann. Dans ce cadre, il se révèle participatif et coopérant.

1. Profil de développement (mai 2007)

Le bilan présente les résultats de trois tests, traduit en âges de développement, indiquant le « niveau de fonctionnement de l'enfant ». Les capacités sont évaluées par domaines en raison de la forte hétérogénéité des troubles provoquées par le spectre autistique. Il permet ainsi d'éclairer les objectifs de travail prioritaires. Rappelons que Johann est âgé de 2 ans et 6 mois lors de la passation de ces premières évaluations.

<i>Tests utilisés</i> <i>Domaines évalués</i>	<i>Vineland</i>	<i>Griffiths</i>	<i>PEP</i> <i>Réussites</i>	<i>PEP</i> <i>Emergences</i>
Imitation			4 mois	1 an 5 mois
Perception			1 an 2 mois	1 an 5 mois
Motricité fine			1 ans 5 mois	1 an 10 mois
Motricité globale			1 an 1 mois	1 ans 5 mois
Coordination oculo-manuelle		1 an 8 mois	1 an 4 mois	2 ans
Performances cognitives		1 an 8 mois	9 mois	9 mois
Communication	1 an	9 mois	8 mois	8 mois
Autonomie	1 an 3 mois	1 an 2 mois		
Socialisation	10 mois			

Nous pouvons constater la sévérité des retards dans presque tous les domaines dont souffre Johann. De manière générale, Johann est décrit comme un petit garçon qui présente peu de contact oculaire spontané, qui n'a pas investi les codes sociaux, qui n'entre pas en relation. Au niveau émotionnel ses mimiques sont peu nuancées, le décodage des émotions d'autrui semble difficile et il présente une relative intolérance face à la frustration ou à la contrainte.

Sa communication est pauvre, constituée de syllabes redoublées pas toujours adressées, quelques gestes conventionnels tels que le bravo sont utilisés mais de façon stéréotypée et hors contexte. L'attention conjointe n'est pas opérante et Johann n'utilise pas le pointé du doigt. Son retard de communication n'est pas compensé par des stratégies non verbales.

En termes de compréhension, Johann est peu réceptif au son de la voix, des aides concrètes et visuelles sont conseillées afin de soutenir sa compréhension.

Concernant les loisirs, Johann s'intéresse essentiellement aux jeux sensoriels et utilise les objets de manière détournée afin de satisfaire une stéréotypie. Il jette beaucoup dans le but, semble-t-il de produire un bruit. Cependant, il peut jouer de façon adaptée aux petites voitures. Les jeux partagés sont surtout physiques (avec son grand frère) de type coucou-caché ou chatouilles. Lors de l'évaluation Johann n'investit pas de manière durable les jeux et jouets et préfère les jeux sonores et lumineux.

Suite à cette évaluation Johann continuera à fréquenter son CMP durant un peu plus d'un an. Sa famille le placera ensuite dans une structure de prise en charge dite « expérimentale et innovante » basée sur un accompagnement psycho-éducatif ABA. C'est dans ce cadre que je rencontre Johann la première fois. Il a un peu moins de 4 ans.

2. Premiers objectifs d'intervention psycho-éducative (2008/2010)

Les premiers programmes éducatifs individualisés de Johann sont construits par la psychologue ABA à partir de l'ABLLS. Johann doit prendre ses repères dans l'unité qui doit lui offrir un cadre sécurisant et rassurant pour travailler. Les apprentissages cognitifs priorisent le développement de la **performance visuelle** (catégorisation, appareillage), du **langage réceptif** des éléments fréquents de son environnement ou de son corps (couleurs, lettres, chiffres, objets, parties du corps) mais aussi de la compréhension d'action sous forme d'images ou de mimes. Le **langage expressif** vise à soutenir l'émergence de la parole, puis de la communication. Johann participe aux comptines et termine les phrases, il apprend certains bruits d'animaux, l'articulation de phonèmes isolés et quelques demandes fréquentes. L'imitation est sollicitée en permanence, Johann progresse rapidement dans ce domaine, les consignes sont alors doublées. Une partie du programme encourage l'**autonomie** de Johann : il prend les transports en commun, va au supermarché et un intervenant se rend une fois par semaine à domicile pour le travail de l'hygiène quotidienne (déshabillage, habillage, douche, brossage des dents, toilettes et repas).

3. Seconde évaluation, unité TED (mars 2010)

Une seconde évaluation est proposée à la famille de Johann trois ans plus tard : l'enfant a 5 ans et 4 mois. Elle a pour but d'objectiver les progrès suite à la mise en place de sa prise en charge : Johann est scolarisé avec une auxiliaire de vie scolaire (mi-temps), il se rend dans le dispositif de prise en charge ABA et dispose d'un suivi orthophonique trois fois par semaine. Les résultats du PEP sont présentés dans le tableau suivant. Le tableau grisé rappelle les scores de l'enfant trois ans plus tôt.

Tests utilisés	PEP Réussites	PEP Emergences	PEP Réussites	PEP Emergences
Domaines évalués				
Imitation	4 mois	1 an 5 mois	1 an 10 mois	3 ans 10 mois
Perception	1 an 2 mois	1 an 5 mois	3 ans 2 mois	5 ans 4 mois*
Motricité fine	1 an 5 mois	1 an 10 mois	2 ans 10 mois	3 ans 11 mois
Motricité globale	1 an 1 mois	1 an 5 mois	2 ans 9 mois	5 ans 2 mois*
Coord. oculo-manuelle	1 an 4 mois	2 ans	3 ans 2 mois	4 ans
Performances cognitives	9 mois	9 mois	1 an 8 mois	3 ans 3 mois
Communication	8 mois	8 mois	1 an 5 mois	2 ans 11 mois

*Score maximum évalué par le test

« Les résultats obtenus au test PEP-R témoignent d'une évolution assez significative par rapport au bilan réalisé précédemment dans l'unité à l'aide de ce même test. En effet, les progrès apparaissent de façon plus ou moins importante en fonction des domaines, ils représentent de 9 mois jusqu'à deux ans maximum d'acquisitions supplémentaires si l'on compare les âges de développement par domaine entre les deux passations. »

Il est souligné que Johann initie encore peu le contact oculaire spontanément mais qu'il est cependant noté des progrès dans les contextes familiaux, les codes sociaux se sont développés mais ne sont pas utilisés de manière systématique (utilisés sur sollicitation verbale de l'adulte par exemple), son expression mimique est encore assez peu diversifiée. Cependant, Johann se révèle être un enfant très câlin qui aime donner et recevoir des bisous.

Concernant la communication, l'attention conjointe n'est pas remarquée, les capacités d'expression langagières encore peu élaborées : pas de phrases, seuls quelques mots dont l'articulation n'est pas de bonne qualité. Un système de communication par échange d'images est recommandé par le bilan orthophonique.

Durant l'A.D.O.S, Johann reproduit des actions de faire semblant en imitation et même avec un objet. Les particularités sensorielles dans le jeu sont à nouveau soulignées : empilement, tapotement d'objets et marche sur la pointe des pieds par exemple.

Concernant l'autonomie, la famille rapporte une diversification alimentaire de l'enfant qui accepte désormais de manger des morceaux (hormis fruits et légumes), des repères visuels performants ont été mis en place pour la douche, Johann se déshabille seul (grâce à des

chainages sous forme de pictogrammes) et a besoin d'un peu d'aide pour l'habillage. Il a acquis la propreté diurne.

En conclusion, son pédopsychiatre et sa psychologue remarquent que la symptomatologie autistique de Johann se révèle moins marquée en ce qui concerne les stéréotypies motrices et les autostimulations sensorielles. « Les compétences en communication restent encore limitées, et l'ouverture sociale semble dépendante de la familiarisation. Le jeu est plus fonctionnel, même s'il n'a pas encore de valeur symbolique. La notion de retard associé au trouble autistique se confirme (retard léger à moyen selon les domaines), bien que les marges de progrès soient encore très nettes (niveaux d'émergences). Le niveau d'autonomie dans ce contexte peut être considéré comme satisfaisant. » Le docteur conclue à la nécessité de la mise en place d'un PECS, de la pertinence de la prise en charge de l'enfant (effets positifs) et de la difficulté de penser la scolarisation au-delà de la grande section.

Johann restera ensuite dans la structure jusqu'en juin 2011, date à laquelle sa famille préfère le libéral à la structure associative. Mon installation en libéral un an plus tard me permet de le retrouver. Après un bilan, nous mettons en place un programme éducatif individualisé.

4. Prise en charge en libéral (avril 2012)

Johann n'est plus suivi par la psychologue depuis presque un an. L'intervenante est donc livrée à elle-même dans la mise en place du programme éducatif individualisé. La maman rapporte des difficultés de comportement de Johann qui entre souvent en opposition et refuse de faire le travail. Il le manifeste par des réactions fortes : cris, pleurs, troubles du comportement (déchire la feuille, jette le crayon). Il en fait de même avec moi lorsque je commence la prise en charge. Il refuse catégoriquement d'écrire, de colorier même de peindre. Il ne s'intéresse pas du tout aux jeux de plateau que je lui propose.

Je choisis de « prendre un nouveau départ », je diminue mes exigences, décide de faire de mes séances de séances de jeux, d'amusement. Je choisis de (re)faire connaissance avec Johann avant de le solliciter sur un quelconque apprentissage. Je profite des deux mois d'été pour cela. Ce temps alloué à l'enfant me permet aussi de faire un bilan informel des compétences maintenues, perdues ou acquises durant l'année où je n'ai plus suivi Johann. Je constate que sa mémoire est intacte sur nombre de jeux ou comptines que nous partageons. Nous

retrouvons une complicité. Celle-ci me permet d'aller un peu plus loin dans mes explorations. Je constate que Johann se souvient aussi de nombreux supports de travail que je lui repropose.

La première approche consiste donc à faire en sorte que Johann passe un bon moment lors des séances et prenne goût petit à petit au travail plus formel. Nous aménageons un espace de jeu symbolique afin de lui permettre de s'exprimer. Ce lieu constitue une parenthèse régulière lors des prises en charge. Nous pouvons observer un jeu élaboré, où Johann semble se représenter des histoires cohérentes. Cependant, sa verbalisation étant très limitée, nous ne pouvons qu'en de rares occasions intégrer son jeu.

4.1 Description générale

De manière générale, Johann présente de fortes stéréotypies gestuelles et verbales pouvant faire référence parfois à une représentation mentale de certaines publicités ou passages de dessins animés très envahissants. Certains fous rires, sans raison apparente, peuvent aussi paralyser son attention pendant quelques minutes. Johann n'est pas violent mais fait parfois quelques gestes brusques en direction du visage de la personne qui lui parle. Ces gestes aussi surprenants soient-ils ne se sont jamais avérés être des agressions ni même faire mal. Au contraire, ils semblent souvent traduire un élan d'affection peu maîtrisé, dirigeables sur des caresses ou des bisous. Johann a des difficultés à rester en place, surtout lorsqu'il n'est plus canalisé par une activité: il "s'échappe" et se lève pour courir. Il présente le même comportement dans de nombreux cas: lorsqu'il joue seul, quand il regarde la télévision, pendant les repas, etc. Nous travaillons beaucoup sur ces agissements en vue d'optimiser son adaptation au milieu scolaire.

4.2 Septembre 2012

Johann effectue sa première rentrée en CP. Le professeur de l'école semble s'opposer à la scolarisation de l'enfant qu'il trouve inadaptée. Il fait part à plusieurs reprises des difficultés qu'il ressent dans l'intégration de Johann. Il signifie clairement sa désapprobation. C'est une intervention de l'inspecteur d'académie qui permet à la famille de renouer le dialogue avec le professeur. Il rappelle l'obligation de scolarisation des enfants handicapés imposée par la loi de 2005.

Ne prenant pas part au conflit, je choisis en outre de m'appuyer sur le programme scolaire demandé aux enfants de son âge pour penser mes objectifs. Ceux-ci bien sur devront être

adaptés. Cependant, il me paraît intéressant de poser l'hypothèse que le travail individuel de notions vues au sein du collectif scolaire peut permettre à Johann de créer des liens entre les compétences et mettre du sens sur certains apprentissages scolaires. Je relève donc les exigences de CP sur un site institutionnel (eduscol) que je classe sous forme de tableaux afin de dresser mon évaluation.

La cotation est la suivante : A pour compétence acquise, G pour compétence acquise mais à généraliser, E pour compétence en émergence avec précision ou non du support utilisé et NT pour les domaines non abordés pour le moment. Cette évaluation me permet de situer Johann parmi les enfants de sa classe et de mettre en évidence son niveau, ici aussi très hétérogène en raison de son handicap et de ses intérêts restreints.

MAITRISE DE LA LANGUE FRANCAISE

LANGAGE ORAL

LO1	S'exprimer de façon correcte : prononcer les sons et les mots avec exactitude, respecter l'organisation de la phrase, formuler correctement des questions.	E Travail avec la ritualisation du temps « j'articule » avant chaque séance de travail
LO2	Rapporter clairement un événement ou une information très simple : exprimer les relations de causalité, les circonstances temporelles et spatiales, utiliser de manière adéquate les temps verbaux (présent, futur, imparfait, passé composé).	NT
LO3	Manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte, identifier les personnages principaux d'un récit.	NT
LO4	Raconter une histoire déjà entendue en s'appuyant sur des illustrations.	NT
LO5	Décrire des images (illustrations, photographies...).	NT
LO6	Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions.	NT
LO7	Reformuler une consigne.	NT
LO8	Réciter des comptines ou de courts poèmes (une dizaine) en ménageant des respirations et sans commettre d'erreur (sans oubli ou substitution).	A pour des comptines simples, E pour des poèmes (associé avec une gestuelle très marquée)

LECTURE

L1	Connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique.	A
L2	Distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit ; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples (ex. f ; o) et complexes (ex. ph ; au, eau).	A pour les graphies simples E pour les graphies complexes (travail sous forme d'association avec des « boîtes à sons »)
L3	Savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot.	E (travail sous forme de tri d'images)
L4	Connaître les correspondances entre minuscules et majuscules d'imprimerie, minuscules et majuscules cursives.	G très acquis, vérifier cependant la généralisation et le maintien au quotidien
L5	Déchiffrer des mots réguliers inconnus.	E
L6	Lire aisément les mots étudiés.	NT
L7	Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (dits mots-outils).	E (travail sous forme de cartes de lecture globale)
L8	Lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation.	NT
L9	Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : le livre, la couverture, la page, la ligne ; l'auteur, le titre ; le texte, la phrase, le mot ; le début, la fin, le personnage, l'histoire.	NT
L10	Dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens.	NT
L11	Écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse.	E (lecture en famille de petits livres au coucher)

ECRITURE

E1	Copier un texte très court dans une écriture cursive lisible, sur des lignes, non lettre à lettre mais mot par mot (en prenant appui sur les syllabes qui le composent), en respectant les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules.	NT (étant un exercice difficile, les fiches de travail sont d'un niveau inférieur pour encourager la confiance et la prise de risque)
E2	Écrire sans erreur, sous la dictée, des syllabes, des mots et de courtes phrases dont les graphies ont été étudiées.	NT (étant un exercice difficile, les fiches de travail sont d'un niveau inférieur pour encourager la confiance et la prise de risque)
E3	Choisir et écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons.	NT (étant un exercice difficile, les fiches de travail sont d'un niveau inférieur pour encourager la confiance et la prise de risque)
E4	Concevoir et écrire collectivement avec	

	l'aide du maître une phrase simple cohérente, puis plusieurs.	NT (étant un exercice difficile, les fiches de travail sont d'un niveau inférieur pour encourager la confiance et la prise de risque)
E5	Comparer sa production écrite à un modèle et rectifier ses erreurs.	NT (étant un exercice difficile, les fiches de travail sont d'un niveau inférieur pour encourager la confiance et la prise de risque)
E6	Produire un travail écrit soigné ; maîtriser son attitude et son geste pour écrire avec aisance ; prendre soin des outils du travail scolaire.	NT (étant un exercice difficile, les fiches de travail sont d'un niveau inférieur pour encourager la confiance et la prise de risque)

VOCABULAIRE

V1	Utiliser des mots précis pour s'exprimer.	E travail des mots de vocabulaire et des émotions sur image dans le cadre du temps : « j'articule »
V2	Commencer à classer les noms par catégories sémantiques larges (noms de personnes, noms d'animaux, noms de choses) ou plus étroites et se référant au monde concret (ex. : noms de fruits).	A particulièrement sous forme de tri d'images G à l'oral
V3	Trouver un ou des noms appartenant à une catégorie donnée (ex. un nom d'arbre, un nom de commerçant).	E
V4	Trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif ou un verbe d'action.	NT
V5	Ranger des mots par ordre alphabétique.	NT

ORTHOGRAPHE

O1	Écrire sans erreur des mots appris.	E (avec des lettres amovibles)
O2	Écrire sans erreur de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons	NT
O3	Recopier sans erreur un texte court (2 à 5 lignes).	NT
O4	Commencer à utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre (pluriel du nom, féminin de l'adjectif, terminaison nt des verbes du 1^{er} groupe).	NT
O5	Commencer à utiliser correctement la majuscule (début de phrase, noms propres de personne).	NT

MATHEMATIQUES

NOMBRE ET CALCULS

NC1	Connaître (savoir écrire et nommer) les nombres entiers naturels inférieurs à 100.	E (travail de lecture quotidien de la suite numérique dans le désordre)
NC2	Produire et reconnaître les décompositions additives des nombres inférieurs à 20 ("table d'addition").	E (avec support visuel)
NC3	Comparer, ranger, encadrer ces nombres.	E
NC4	Écrire une suite de nombres dans l'ordre	

	croissant ou décroissant.	E (travail de lecture quotidien de la suite numérique dans l'ordre croissant et décroissant)
NC5	Connaître les doubles des nombres inférieurs à 10 et les moitiés des nombres pairs inférieurs à 20.	NT
NC6	Connaître la table de multiplication par 2.	NT
NC7	Calculer mentalement des sommes et des différences.	E (retrait progressif des supports visuels)
NC8	Calculer en ligne des sommes, des différences, des opérations à trous.	NT
NC9	Connaître et utiliser les techniques opératoires de l'addition et commencer à utiliser celles de la soustraction (sur les nombres inférieurs à 100).	NT
NC10	Résoudre des problèmes simples à une opération.	NT

GEOMETRIE

G1	Situer un objet et utiliser le vocabulaire permettant de définir des positions (devant, derrière, à gauche de, à droite de...).	E (en réel, dans l'espace)
G2	Reconnaître et nommer un carré, un rectangle, un triangle.	A
G3	Reproduire des figures géométriques simples à l'aide d'instruments ou de techniques : règle, quadrillage, papier calque.	E
G4	Reconnaître et nommer le cube et le pavé droit.	NT
G5	S'initier au vocabulaire géométrique.	NT

GRANDEURS ET MESURES

GM1	Repérer des événements de la journée en utilisant les heures et les demi-heures.	NT
GM2	Comparer et classer des objets selon leur longueur et leur masse.	A pour la longueur NT pour la masse
GM3	Utiliser la règle graduée pour tracer des segments, comparer des longueurs	E
GM4	Connaître et utiliser l'euro.	E (notamment avec le jeu symbolique : jeu de la marchande)
GM5	Résoudre des problèmes de vie courante.	E

ORGANISATION ET GESTION DES DONNEES

OD1	Lire ou compléter un tableau dans des situations concrètes simples.	A
------------	--	----------

D'autre part, les outils et manuels scolaires sont d'une aide précieuse afin de mettre en place la progression des apprentissages. En effet, dès la rentrée, il était nécessaire de réintégrer un travail de type plus "scolaire". De plus, les troubles du comportement face à ce type de travail

ayant fortement diminué, nous avons réintégré progressivement le travail sur fiches. Les séances s'articulent alors ainsi: le travail à deux et travail autonome sur fiche s'alternent. Johann peut se repérer sur une frise de pictogramme. Le travail à deux consiste en la préparation des compétences nécessaires à la réussite de la fiche à l'aide d'un matériel de manipulation. Une couleur de chemise est attribuée à chaque matière: Johann doit s'en emparer, prendre la fiche et la réaliser.

Les fiches sont tirées directement de ses manuels de classe: *Fabulire* et *La clé des maths*. La manipulation préalable semble le mettre en confiance ce qui, confortée régulièrement avec la démonstration d'un exemple tends à présenter de bons résultats.

4.3 Médiation en-jouée

Dans un premier temps, je souhaite aider Johann à apprendre à jouer seul de manière adaptée. Savoir jouer seul pourra lui permettre de profiter des « vertus » du jeu, l'aidera à se développer. De plus, je pose l'hypothèse que le jeu en autonomie peut lui permettre de diminuer naturellement ses comportements stéréotypés, souvent en lien avec de l'ennui et de l'incapacité de s'occuper seul. Nous mettons alors en place une « médiation en-jouée libre ».

Dans un second temps, je souhaite aider Johann à utiliser ses capacités ainsi que de maintenir son intérêt et son attention sur les apprentissages. Je lui propose alors une médiation par le jeu en parallèle des exercices plus scolaires, académiques. Pour ce faire, je souhaite trouver une logique de jeu de société sur laquelle Johann peut asseoir ses compétences mais aussi les développer. Nous la nommerons « médiation en-jouée structurée ».

II. Mise en place d'une « médiation en-jouée libre »

1. Tri des jeux et jouets



Johann habite la même maison depuis sa naissance. Il occupe la même chambre depuis très longtemps et celle-ci n'a quasiment pas changé depuis que je le connais. Je propose d'aménager l'espace différemment et de faire du tri dans ses jouets qu'il ne regarde plus pour la plupart. J'ai conscience que ce changement peut perturber Johann c'est pourquoi je tiens à ce qu'il participe et donne son avis. Nous nous rendons dans sa chambre, je lui explique que nous allons tout changer car il est maintenant grand et qu'il doit avoir une chambre de grand garçon ! Je commence par lui signifier deux tas : un à l'extérieur que j'appelle, « non, c'est fini » et un sur son lit que je nomme « oui, je le garde ». Johann ne semble pas avoir envie de prendre part, je le sollicite avec entrain. Nous commençons. Johann, sous mes sollicitations réponds par oui ou non aux objets que je lui montre. Ses réponses sont cohérentes, il renonce aux jeux qu'il n'utilise plus du tout. Il veut en garder cependant un certain nombre non adaptés à son âge. Puis c'est au fond de son placard que nous découvrons un trésor : les playmobils offerts lors des noëls précédents et non encore investis par l'enfant que sa famille avait mis de côté en attendant. Johann écarquille les yeux et sous un sourire affiché affirme « oui » ! Nous les mettons sur le lit et il est difficile de maintenir la concentration de Johann sur le reste du tri tant il tient à y jouer. Nous reprenons des objets qu'ils souhaitaient garder et dont, à la comparaison des playmobils l'enfant ne veut plus. Un énorme tas se forme dans le couloir. Aux vues de l'entrain de Johann, je tente l'ultime changement : « on change les meubles de place ? » Johann me regarde, fronce les sourcils interrogateur, je lui montre ce que cela signifie en commençant à bouger le lit : il éclate de rire ! C'est décidé, en plus du tri des jouets, nous allons organiser des espaces.

2. Organisation de l'espace, du temps



Nous avons vu avec Winnicot qu'il était essentiel de créer un espace physique pour tenter d'approcher l'espace transitionnel. Mes lectures théoriques sur la médiation et les fonctions du jeu m'inspirent l'idée qu'il est intéressant de créer des *coins* dans cette nouvelle chambre. Je pense notamment aux espaces de jeux de Christine Anzieu-Premmerer (2000) et à l'affirmation de Winnicot sur la nécessité de « faire quelque chose pour permettre à l'enfant d'avoir la capacité de jouer. Je propose alors à Johann d'aménager un espace dédié aux playmobils : un coin piscine, un coin ferme et un coin mer avec le bateau pirate. Je lui explique que cet espace lui appartient, qu'il y est libre de jouer comme il le souhaite. Je pense à l'expression de Marie-France Grison sur le jeu comme apprentissage du contrôle d'une partie du monde. Je souhaite créer un espace dans lequel Johann pourra éprouver ces fonctions ludiques. Sa maman me confiera la semaine suivante que Johann n'aura jamais autant joué dans sa chambre. Ce système semble équilibrer l'organisation familiale : les temps de transition (entre les prises en charge et l'école ou le centre de loisirs, avant ou après manger, etc.) se trouvent remplies par une nouvelle occupation très adaptée : le jeu libre. Car en effet, avec l'espace vient le temps. Ce lieu a créé une place non seulement physique mais aussi temporelle. Nous retrouvons la philosophie de Winnicot avec la condition temporelle indispensable au vrai jeu, celui qui fait, qui construit.

Nous aménageons aussi un espace de travail. Cependant, je ne souhaite pas travailler à proprement parler dans sa chambre, je pense que ce n'est pas le meilleur lieu. Je me dis cependant que cet endroit pourra plaire à Johann lorsqu'il aura trouvé un intérêt à l'écriture ou au dessin. Nous travaillons sur la table à manger du salon. Je choisis de délocaliser pour le temps des séances l'espace de jeu qui prend alors place sur la table basse. Selon les préconisations de Mélanie Klein, je demande à Johann de ne descendre que quelques-uns de ses jeux, qu'il choisit. Je souhaite en effet que cet espace lors du travail soit épuré. Il s'agit d'une part de ne pas prendre le risque qu'il soit trop envahissant pour l'enfant mais aussi de respecter son espace ludique en démarquant les espaces : je me permet plus intrusive dans l'espace au travail que dans celui de sa chambre.

3. Evaluation du comportement ludique spontané



Spontanément (avant le tri des jouets) Johann correspondait aux profils des résultats de recherche de Blanc et col (2005) : ses jeux étaient majoritairement sensori-moteurs : il aime les gros jeux, lumineux ou sonores qu'il fait parler ou chanter à l'infini. Encore aujourd'hui, même avec les playmobils (plus enclin au développement du jeu symbolique) il arrive fréquemment que ces jeux soient le support de comportements stéréotypés : Johann aligne les personnages, secoue les mains, a rigidifié quelques emplacements, etc.

Johann aime beaucoup jouer avec les playmobils qu'il a redécouvert avec plaisir lors du tri des jeux et jouets. Cependant, spontanément, ses scénarii sont peu persévérants : selon les caractéristiques du jeu socio-dramatique de Trop, Stahmer et Shreibman (explicités dans la chapitre III, partie I : perspectives de recherche). Ses jeux semblent correspondre à une logique personnelle, il est difficile de comprendre les scénarii que Johann élabore qui semblent cependant détenir un sens pour lui. Ses jeux paraissent cependant peu complexes (au sens des recherches de Stahmer, 1995). D'autre part, il lui arrive souvent de martyriser ses playmobils qu'il lance au loin ou engouffre dans des recoins de la maison, souvent sous de gros coussins. Ces mouvements de va et vient peuvent évoquer le For-Da Freudien. Je tente de poser des mots sur ses activités : « oh ! Il est parti », « oh ! Il est revenu », cela ne suscite aucune réaction chez Johann, je me sens hors sujet...

Johann peut s'y occuper cependant longtemps, répétant ses scénarii sans sembler se lasser. Il m'arrive toutefois de reconnaître certains passages de dessins animés ou de jeux vidéo qu'il reproduit avec ses jouets. Cependant, j'observe que les comportements ludiques de Johann se rigidifient. Il répète parfois en boucle jusqu'à atteindre une stimulation sensorielle si forte qu'elle provoque des réactions émotionnelles extrêmes (fous rires, courses, fortes stéréotypies) il apparaît nécessaire de penser quelques stratégies de médiation afin de l'accompagner dans le développement de son jeu libre et symbolique.

En effet, chacune des études citées dans le rapport de la DGAS (juin 2007) rapporte systématiquement une amélioration du comportement ludique et des acquisitions générales

après entraînement. Blanc et col mentionnent en effet qu'une aide de l'adulte permettait le dépassement de l'enfant autiste des obstacles qui se posent en travers de ses acquisitions ludiques. Il s'agit ici d'accompagner l'enfant dans le passage du stade Piagécien du jeu d'exercice au jeu symbolique. Wallon parle lui de passage entre jeu fonctionnel et fictionnel. Comment alors proposer une médiation favorisant ce passage ? Comment les apports théoriques de la première partie de ce travail m'ont permis de proposer une « médiation en-jouée libre » ? Les paragraphes suivants proposent une présentation de stratégies de médiation mises en place avec Johann.

4. stratégies de « médiation en-jouée » : de libre à semi-structurée

4.1 Favoriser la flexibilité mentale



Julien Perrin rappelle en effet la nécessité de favoriser la souplesse des enfants autistes au travers du jeu souvent mise en péril par les troubles de fonctions exécutives. En effet, Johann présente rapidement quelques légères rigidités dans ses jeux. Petit à petit, je l'encourage à introduire différents personnages au sein du même jeu (Monsieur patate avec les playmobils, les accessoires d'angry bird et des cartes à jouer, etc.) Si au début Johann me repousse, me tourne le dos ou même, si j'insiste, m'arrache les objets des mains, je choisis de continuer. J'adopte la stratégie suivante : je joue un peu plus loin de manière exacerbée : je ris, commente mon jeu de façon exagérément enjouée et tente d'attirer l'attention de Johann. Progressivement, je parviens à susciter son intérêt, il vient me prendre les jouets des mains pour les intégrer à son jeu. Il est arrivé une fois qu'il prenne l'un de ses jouets pour intégrer mon jeu. Je tente d'accorder au moins un temps par semaine à ce type d'activité. Je la communique également à son entourage afin qu'ils en fassent de même.

4.2 Encourager la reproduction symbolique d'actions quotidiennes



Lors de la journée départementale autisme et jeu de Tarbes (2011), Jean-Marc Cantau rappelle la nécessité de poser un cadre de jeu sécurisant pour la personne autiste. Il suggère à cet effet l'utilisation de la vie quotidienne, des routines bien connues de l'enfant comme premier support à l'élaboration du jeu fictionnel (Julien Perrin). Je propose alors à Johann des supports dessins d'action du quotidien. Ci-dessus : un repas en famille et un super marché. Le second support permet à Johann de s'intéresser pour la première fois à l'échange de monnaie. Nous voyons ici comme un support de jeu libre peut rapidement faire appel à des compétences annexes et les développer. La maman me confie que Johann semble maintenant plus prendre part aux courses : il met sur le tapis, indique les produits qui sont à lui et participe au rangement. Ainsi, cet échange me permet d'affiner les actions de vie quotidienne rejouées avec les personnages. Je comprends que ce va et vient entre la connaissance la vie quotidienne de Johann est indispensable au « travail » de jeu. Il me tarde qu'un jour le processus s'inverse et que ce soit l'enfant qui me raconte ses journées grâce aux bonhommes.

4.3 Encourager l'élaboration de scénarii



En parallèle de cet « exercice », je propose plus tard à Johann des histoires fictives qui reprennent cependant des univers qu'il connaît : nous élaborons une fable qui se déroule dans un train, une autre à la ferme (cf illustrations). Si Johann est très intéressé lorsque je fabrique les supports, il ne les réinvestit cependant absolument pas en mon absence. Je poursuis

cependant ce jeu régulièrement, tant que celui-ci présente un intérêt à l'enfant. Dans ce cadre, j'utilise la même structure de jeu systématiquement, afin d'offrir à Johann une répétition structurante des scénarii que je lui propose et qu'il puisse les investir. Cette approche rejoint la classification de Bühler et les jeux répétitifs (chapitre II : inventaire et classement des activités ludiques selon le développement de l'enfant).

En de rares occasions, ces scénarii peuvent être aussi pensés dans leur fonction vecteur de progression cognitive, sociale et affective (chapitre II, partie 3) : dans les cas de difficulté. En effet, Piaget présente trois fonctions du jeu symbolique : compensatoire, liquidatrice ou anticipatrice. Mes scénarii peuvent s'adapter à ces fonctions que je mets alors en jeu devant l'enfant, je tente de recréer ce qu'un enfant typique ferait spontanément : rejouer une scène ou anticiper une situation dans le jeu afin de gérer les angoisses, offrir une sensation de maîtrise et dépasser peur et interdits.

4.4 Donner une place centrale au langage

Souvenons-nous de cette pensée de Piaget : les jouets précèdent les mots, ils sont le support d'objets tiers à montrer avant que l'enfant puisse les nommer. Johann parle peu, le jeu peut donc présenter un vecteur de développement du langage. A l'instar du modèle de Denver proposé par Sally Rogers (chapitre III, partie 2), le jeu pourrait constituer pour Johann un support d'apprentissage des compétences sociales, cognitives, émotionnelles et communicatives, complémentaire aux approches et médiations déjà en place. En effet, nous avons pu voir, notamment grâce aux travaux de Trop, Stahmer et Schreibman (1995) que le jeu sociodramatique, accompagné d'une médiation de l'adulte, augmentait les capacités sociales langagières.

C'est cette première idée qui, couplée aux travaux de Jahr, Eldevik et Eikeseth (2000) sur l'apport de l'introduction de la description verbale dans le jeu qui inspire ma démarche. De plus, je me souviens des préconisations d'un analyste ABA sur la nécessité de créer un «moment de l'enfant» par jour minimum. Il s'agit d'un temps bien défini dans lequel l'adulte porte une attention complète à l'enfant mais sans lui donner de consignes, sans lui poser de questions : l'adulte met l'enfant au centre de ses intérêts et commente ce qu'il fait tout en le félicitant. Nous retrouvons ici les principes du programme Hanen : dans un premier temps, observer, attendre et écouter (principe premier), interagir et imiter (principe deux) et associer la parole au jeu (principe trois).

Je tente la mise en place de ces « protocoles », j'utilise les stratégies recommandées par ces travaux : j'accentue les mots-clés, j'accompagne mes phrases de mimes, de gestes un peu caricaturaux, je commente sans interroger l'enfant et tente de me situer au plus près de sa logique lorsque je décris, explicite et pose des mots sur ses actions.

Nous avons déjà souligné l'importance capitale d'accorder du temps à l'enfant. Ce n'est qu'avec une souplesse temporelle que l'enfant pourra investir l'espace. Je tente de créer un espace pour ce type de médiation lors de chaque séance. Je ne peux parler de résultats à proprement dit, je n'ai pas mis en place de grilles d'évaluation et les attitudes de jeux de Johann sont fluctuantes d'une séance sur l'autre. Cependant, je pense pouvoir affirmer que Johann apprécie ce temps, aime être au centre de l'intérêt sans que cela ne soit une contrainte et il arrive (il me semble) de plus en plus souvent de le voir dans des comportements d'imitation, surtout vocaux, spontanés.

4.5 Encourager le détournement d'objets



Petit à petit, je souhaite accompagner Johann dans une utilisation supérieure du jeu : passer du jeu fictionnel au jeu symbolique (classification de Perrin, 2011). Selon la même procédure qu'en vue de favoriser la flexibilité mentale (paragraphe 4), j'intègre petit à petit au jeu des cubes, des morceaux de plastique, des pots qui sont transformés pour l'occasion en voitures, chapeaux ou maisons. Johann présente la même réaction que lorsque je souhaitais mélanger les jeux et jouets. Je pose l'hypothèse que cette stratégie prendra un jour du sens pour Johann et reconduit cette stratégie de manière hebdomadaire.

4.6 S'assurer de la généralisation



A chaque vacance, nous nous rendons dans une ludothèque. Ceci me permet d'observer la généralisation de Johann. Il présente globalement des compétences de jeux similaires entre les différents lieux qu'il fréquente, la personne avec qui il joue semble prendre le pas sur le lieu dans lequel il se trouve. De plus, cela permet de faire le point sur les nouveaux intérêts de Johann. La dernière séance à la ludothèque a démontré une curiosité nouvelle pour les jeux de dinette, et plus particulièrement dans la cuisine. Spontanément, Johann reproduit des scènes d'actions de la vie quotidienne : il prépare à manger dans le four et les casseroles, mets la table et fait manger les bonhomme. J'alterne entre imitation et initiative, j'entre plus facilement dans son jeu sous cette forme. Je constate aussi que Johann imite en différé les propositions de scénario que je lui soumets. A la dernière séance (avril 2013), il fait lui-même chauffer du café, ajoute le sucre dans la tasse et le fait boire aux GI Joes à qui il fera ensuite un repas !

5. Conclusion

Nous avons vu dans la partie théorique l'intérêt d'allier approche naturelle et libre de la médiation ludique. En effet, les travaux en 2002 de Kok, Kong et Bernard-Orpitz (chapitre III, partie 1 : perspectives de recherche) concluent à l'augmentation de la fréquence des comportements de communication en initiation par le jeu libre et des comportements de communication en réponse grâce au jeu structuré. Dans une perspective plus globale, j'ai pu constater que l'espace de jeu totalement libre proposé à Johann, même investi spontanément, ne peut, à lui seul, aider l'enfant à dépasser certaines limites imposées par son handicap. Les stratégies de médiation proposées ne permettent pas d'établir une évaluation rigoureuse, cependant, il est intéressant de constater les changements et évolutions de l'activité ludique de Johann qui semble s'extraire de ses conduites stéréotypées pour s'ouvrir à une autre forme d'appréhension du jeu, et donc de son environnement.

III. Mise en place d'une « médiation en-jouée structurée »

Cette partie vise à expliciter la mise en place d'une « médiation en-jouée structurée ».

Elle a pour objectif de tenter de maintenir l'intérêt et donc l'attention de Johann sur les apprentissages. Pour ce faire, je souhaite trouver une logique de jeu de société sur laquelle l'enfant peut établir et déployer ses compétences. Je souhaite voir ce support comme un outil d'acquisition traversant tous les domaines de compétences, de son PEI ou de son programme scolaire, ce sera la « médiation en-jouée structurée ». Les parties suivantes présentent dans un premier temps la réflexion mise en place autour du choix du support (pourquoi ? comment ? quand ?) puis la fabrication de ce support et enfin les séquences mises en place.

1. Choix du support

1.1 Selon la classification ESAR

Dans le cadre de la mise en place d'une médiation « en-jouée » structurée, il s'agit de trouver un jeu de règle le plus pertinent et intéressant pour le profil de Johann et les compétences que l'on cherche à développer. Il s'agit ainsi de trouver un jeu adéquat dans la catégorie R comme Règle de la **facette A** du système ESAR. Pour ce faire, rappelons les types de jeux proposés par cette facette. Les jeux de règle se composent des jeux d'association, de séquence, de circuit, d'adresse et des jeux sportifs. Les jeux de règles peuvent également être basés sur de la stratégie, le hasard, les mathématiques, la langue. Enfin, ils regroupent également les jeux de questionnaire et d'énigme. Afin de sélectionner un jeu de médiation pertinent, reprenons ces catégories. Les jeux d'association, de séquence, de circuit, d'adresse ou encore les jeux sportifs ne proposent pas un support de médiation intéressant dans ce cadre, ils présentent en effet un travail autour du corps qui ne concerne pas les compétences cognitives que nous cherchons à développer. Les jeux « spécialisés » dans tel ou tel domaine sont à écarter également, pas assez généralistes pour répondre à la nécessité d'un développement global des compétences de Johann, ce qui exclut alors les jeux de mathématiques, de langue, de questionnaire ou d'énigmes. Les jeux de hasard ne sont pas préconisés lorsque nous cherchons justement à aider un enfant à construire une stratégie, une logique ludique.

Ces catégories retranchées, il nous reste la grande famille des **jeux de stratégie**. Il serait intéressant de proposer également une tranche d'âge autour de l'âge réel de l'enfant afin de lui soumettre un jeu correspondant à ses intérêts. En cas de difficulté avérée, il n'est pas exclu de devoir en modifier l'utilisation afin de l'adapter aux compétences de Johann. Convenons alors d'un jeu de stratégie proposé pour les enfants de **7 ans et plus** par exemple.

La **facette B** propose cinq catégories d'habiletés cognitives. Dans le cadre d'une « médiation en-jouée structurée », nous mettrons de côté la conduite sensori-motrice et symbolique des deux premières catégories, trop orientées pour les jeux libres. De même, nous considérons les compétences alliées à la troisième catégorie (celle des conduites intuitives) comme globalement acquises. En effet, les conduites intuitives concernent particulièrement des compétences sensorielles et surtout visuelles dont Johann a largement prouvé ses capacités lors des tests. Seules les dernières étapes peuvent être à consolider : différenciation spatiale, temporelle et raisonnement intuitif. Nous concentrerons donc nos recherches sur un jeu relevant des deux catégories suivantes : **conduite opératoire concrète et formelle**. Ces catégories proposent un accompagnement ludique des capacités cognitives pouvant être fragiles ou non acquises chez Johann.

La **facette C** propose quatre sous-parties : la première (l'exploration) peut être mise de côté en raison de son caractère très sensori-moteur, aptitudes non recherchées dans ce cas. La seconde, la reproduction, concerne à nouveau plus particulièrement le jeu libre. Il est intéressant de pouvoir la maintenir au détour d'une règle mais elle ne constitue pas le point central de la médiation. La troisième regroupe les compétences de discrimination, de mémorisation, de coordination et d'orientation. Johann peut présenter des carences dans certains de ces domaines, il paraît alors intéressant de prendre ces capacités en compte dans l'élaboration de la médiation, donc dans le choix du support. La dernière catégorie (performance) peut être exclue en raison de son caractère très moteur qui ne fait pas objet de médiation dans ce cas précis.

Enfin, la **facette D** propose quatre types d'activités sociales. En raison de la difficulté des enfants autistes à interagir, nous favorisons alors le **jeu individuel et associatif** dans un premier temps, puis le jeu individuel et coopératif. La découverte se poursuit progressivement ainsi avant d'arriver aux jeux compétitifs purs.

En résumé, il s'agit de trouver un jeu répondant aux classifications ESAR suivantes :

- Facette A, types de jeux : jeux de règles
- Facette B, les habiletés cognitives : conduites opératoires concrètes et formelles
- Facette C : les habiletés fonctionnelles : compétence
- Facette D, types d'activités sociales, activité individuelle (et associative ou coopérative)

Le Ludoscope proposé par Delaye, Dufour et Perino recense tous les deux ans 50 jeux selon les catégories proposées par le système ESAR. Le consulter permet donc, selon les critères mis à jour dans le paragraphe précédent de choisir parmi une liste de jeux une activité ludique appropriée. L'édition de 1998 propose le jeu du *qui est-ce ?*, répondant particulièrement à ces exigences.

1.2 Le jeu du *qui est-ce ?*

Créé par Theo et Ora Coster, ce jeu est édité en 1987. Il se joue à deux et concerne les enfants de 6 ans et plus. Le temps de jeu est relativement court : 15 minutes.

Le jeu se compose de deux plateaux (un par joueur) sur chacun desquels sont représentés 24 personnages différents, chacun des joueurs dispose également de 24 cartes sur lesquelles figurent les mêmes personnages. Au début de la partie, chaque joueur pioche dans son tas un personnage, l'adversaire aura alors pour objectif de deviner de qui il s'agit. Pour ce faire, le joueur pose des questions sur les caractéristiques physiques du personnage adverse, selon les réponses, il écarte les personnages non correspondants. Ainsi, si à la question « ton personnage a-t-il un chapeau bleu ? » l'adversaire répond que « non », le joueur éliminera tous les personnages aux chapeaux bleus de son plateau.

1.3 Première séance avec le *qui est-ce ?*

Johann n'accroche pas du tout sur le jeu, il le regarde à peine, il le repousse. Je le mets de côté, le ressort plus tard. Lorsque je lui propose à nouveau la semaine suivante, il me dit carrément « non » ! L'enrôlement ou l'intérêt de Johann étant au centre de mes préoccupations dans la mise en place de cette médiation, je choisis de renoncer à ce support. Cependant, je suis convaincue de l'intérêt didactique de ce jeu pour Johann. Je décide alors de garder la logique du jeu du *qui est-ce ?* Mais d'en fabriquer un qui correspond aux intérêts de Johann et qui pourra alors le motiver à jouer. Son élan du moment pour Mr Patate inspire la création de ce nouveau jeu. Ce sera une sorte de *Qui est-ce ?* avec Mr Patate : il utilisera les ressorts de raisonnement demandés par le jeu (notamment l'esprit de déduction) mais parcourra également nombre de compétences dans les micro-étapes nécessaires à sa mise en place. En effet, pensons à nouveau à Bruner et ses caractéristiques de médiation efficace : la réduction du degré de liberté. Je dois créer des étapes de progression permettant à Johann d'accéder à la compréhension des règles du jeu tout en maintenant l'orientation, en ayant en tête la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la nécessité de démonstration, préconisées par l'auteur pour une médiation réussie.

2. Fabrication du support



Je réalise alors des illustrations de Mr patate selon les critères suivants : bonhomme petit ou grand chapeau bleu ou rouge, chaussures vertes ou bleues, avec ou sans oreilles et enfin Mr patate sourit ou tire la langue. Je les propose à Johann qui investit très rapidement le matériel : il veut voir toutes les cartes, les compare, sourit. C'est gagné, mon support semble lui plaire. J'élabore donc les séquences d'apprentissage autour de ce nouveau jeu.

3. Séquences de la médiation « en-jouée » structurée

La partie suivante présente la description et le déroulement des séquences proposées à l'enfant autour cette « médiation en-jouée structurée ». Pour chacune d'elles sont présentés les objectifs de la médiation, en lien avec les nécessités imposées par les difficultés de la pathologie autistique : déficit de cohérence centrale, des fonctions exécutives et d'attention sélective ainsi que la remédiation proposée dans le cadre du développement de la théorie de l'esprit. Un paragraphe illustre pour chaque séquence les compétences visées, proposées sous forme de tableau, reprenant les objectifs des outils d'évaluations présentées au préalable : PEP-R, ABLLS, programme scolaire, taximonomie de Blum et classification ESAR. Enfin, pour chaque séquence, je présente les perspectives d'évolution, d'étayage et un commentaire sur le déroulement et les acquisitions.

Les recommandations de Jérôme Bruner (chapitre IV, partie 1) se présentent comme pivot central de cette médiation. L' enrôlement, la question de l'intérêt de l'enfant s'est révélée être le foyer de la recherche théorique, qu'elle concerne le jeu lui-même (Grisson, Freud, Winnicot, Klein, Anzieu-Premmereur) ou la pathologie autistique (Rogé, Sally Rogers, programme Hanen, Cantau, Perrin). C'est en ce sens qu'il s'est avéré indispensable de proposer à Johann un support ludique attractif. De même, le souci de démonstration au fil des exercices s'est révélé indispensable à l'accompagnement de Johann qui semble trouver dans cette stratégie un cadre sécurisant, lui permettant de se lancer dans les activités sans trop d'appréhension.

Le choix de découpage en séquences vise à répondre à la nécessité de réduction du degré de liberté, il s'agit bien ici de simplifier la tâche par une aide, un guidage, des consignes adaptées. Ce découpage (par objectifs de la médiation) permet de pointer les caractéristiques déterminantes c'est-à-dire les points-clé de la médiation. De même, il permet le maintien de l'orientation à deux niveaux : celui de l'enfant sur la tâche mais aussi de ma médiation qui ne doit pas perdre de vue son objectif initial. Enfin, la nécessité d'acquisition de compétences *en escalier* permet un contrôle de la frustration : l'enfant n'est pas en échec, il n'est pas laissé dans le vide et permet « l'auto-évaluation et par étapes progressives » recommandées par Bruner.

3.1 Vocabulaire



Description, déroulement

La première étape consiste donc à sensibiliser Johann à ces nouveaux mots de vocabulaire. En effet, afin de mettre en place le jeu, Johann doit connaître les critères descriptifs des personnages. Johann connaît les couleurs et les généralise assez bien, il connaît aussi les parties du corps et les accessoires. Je cherche à savoir s'il généralise bien ces connaissances au support. Nous commençons par du langage réceptif: je propose trois cartes à l'enfant et lui demande de me montrer tel ou tel critère. Puis j'augmente progressivement le nombre de cartes pour enfin travailler avec les dix.

Une fois assurée de l'acquisition de Johann, nous passons au langage expressif (compétence plus difficile pour lui) où je lui demande progressivement de me décrire les cartes, nous commençons par les plus faciles à prononcer (oreille, sourit) jusqu'aux phrases plus complexes (tire la langue). Cet exercice a pour consigne: "il est comment Mr Patate?". Il me paraît en effet important d'instaurer déjà en toile de fond l'interrogation qui précède la description. Ainsi, sans que la question ne soit au cœur de la consigne à cette étape, je mets en place avec Johann une alternance de communication qu'il devra réinvestir plus tard.

Objectifs de médiation

Nous voyons comment ici le travail de médiation s'instaure autour des compétences de Johann tout en cherchant à explorer ses capacités proches, pensons ici à la zone proximale de développement de Vygotski. Cet entraînement au traitement de l'information répond aux troubles de cohérences centrale de Johann et l'entraîne à allier traitement visuel et verbal. Ici le travail autour des capacités d'attention globale (sur l'exercice) et sélective (demande d'une information précise) ordonne les fonctions exécutives. Enfin, les informations sensorielles sont sollicitées par l'entraînement à l'encodage d'informations réinvesties dans une capacité d'interprétation simple.

Compétences visées

PEP-R		Langage/communication
ABLIS	Tâche G12	Nomme des parties ou des caractéristiques des objets
Programme scolaire	L05 V1	Décrire des images Utiliser des mots précis pour s'exprimer
Taximonie de Blum		Connaissance : nommer Compréhension : identifier
ESAR	C3	Discrimination visuelle

Généralisation, étayage

Nous tentons d'étayer au maximum ces acquisitions dans le quotidien: sur l'enfant, devant le miroir, sur son entourage. De même, nous prenons le temps d'étayer la capacité descriptive acquise au détour d'autres exercices (avec des cartes images par exemple).

Autre, commentaire

Johann a toujours été très attiré par les images, surtout nouvelles, ce support attire vraiment son attention et permet de lui apprendre rapidement le vocabulaire, sa capacité de mémorisation étant en lien direct avec son intérêt pour l'exercice

3.2 Catégorisation simple



Description, déroulement

Cet exercice consiste à proposer à Johann d’appréhender les caractéristiques sous forme de catégorisation. Dans un premier temps, je lui propose les images des catégories, il doit y associer les photos des bonhommes correspondants. Dans un second temps, je lui propose la même consigne et il effectue le choix du critère qui définit les catégories. Je souhaite lui faire comprendre qu’un item peut correspondre à plusieurs critères à la fois.

Objectifs de médiation

A nouveau, les capacités de concentration globale et sélectives sont stimulées dans cet exercice qui tend à réduire les difficultés des processus cognitifs sous-tendus par les fonctions exécutives. L’intérêt de ce travail est d’aider Johann dans la logique de catégorisation nécessaire à la compréhension de son environnement, c’est une forme de traitement d’information mis en péril par les troubles de cohérence centrale des personnes autistes à qui nous devons par conséquent apprendre ce type de logique pourtant spontané chez la personne neuro-typique. Enfin, il s’agit ici d’un encodage d’informations visuelles réinvesties dans une capacité d’interprétation plus complexe et plus abstraite.

Compétences visées

PEP-R		Perception Performances cognitives
ABLIS	Tache B18	Performance visuelle : Tri par caractéristique
Programme scolaire	V2	(prérequis) Classer les noms par catégories sémantiques larges
Taximomie de Blum		Connaissance : ordonner Compréhension : classifier Analyse : catégoriser, différencier, discriminer
ESAR	B4	Conduite opératoire concrète : classification

Généralisation, étayage

Nous généralisons cet apprentissage au quotidien dans le tri des objets de l’environnement : jeux, jouets, couverts, habits, etc. Ainsi que dans d’autres exercices qui cherchent à développer la

conscience phonologique : Johann doit trier des images dans de « boîtes à sons ». Ici aussi, il est nécessaire de comprendre qu'un même mot peut se ranger dans plusieurs boîtes différentes. Il semble que ces deux exercices effectués en parallèle ont aidé Johann à en comprendre la logique plus globale. En somme, il est apparu que Johann a commencé à développer cette compétence à la suite des exercices de catégorisation de Mr patate.

[Autre, commentaire](#)

Il a été nécessaire d'accroître ma vigilance concernant conséquences des troubles des fonctions exécutives dans cet exercice. En effet, ce type d'exercice, notamment dans sa généralisation peut se heurter à l'absence de flexibilité mentale de l'enfant et provoquer des colères causées par notre intrusion dans le système parfois rigide de l'enfant. De même, prendre garde à ne pas créer d'autres fonctionnements rigides par une catégorisation trop fermée de l'environnement.

3.3. Catégorisation complexe



Description, déroulement

Dans la suite de l'exercice précédent, il s'agit ici de soumettre la catégorisation des critères descriptifs dans une organisation de tableau à double entrée. Johann apprend ici à organiser et gérer des données. De plus, les places étant limitées à quatre puis deux par critère, Johann a du appliquer une souplesse quant au classement : s'il n'y a plus de place sur le critère de taille, il est nécessaire de trouver un autre où il y a de la place comme celui des chaussures par exemple. Cette flexibilité était au départ un peu difficile pour Johann qui souhaitait suivre fermement son idée mais la volonté de finir l'exercice l'a obligé à accepter des détours et a donc favorisé à assouplir sa logique de pensée.

Objectifs de médiation

Les objectifs sont les mêmes que dans la séquence précédente (catégorisation simple)

Compétences visées

PEP-R		Perception Performances cognitives
ABLLS	Tache B18	Performance visuelle : Tri par caractéristique
Programme scolaire	OD1	Lire ou compléter un tableau
Taximonomie de Blum		Analyse : catégoriser, différencier, discriminer Synthèse : collecter et organiser des données
ESAR	B5	Conduite opératoire formelle : Raisonnement combinatoire

Généralisation, étayage

Nous étendons ces compétences à d'autres exercices. En effet, nous commençons à aborder les tableaux de gestion de données avec des supports plus académiques. De même, cette compétence acquise nous a permis d'aborder le jeu touché/coulé.

3.4 Discrimination auditive



Description, déroulement

Ici, il s'agit de repérer les capacités de Johann à trouver la caractéristique énoncée oralement sur une image correspondante. Au départ, nous commençons avec deux images dont les caractéristiques sont bien distinctes puis similaires : Johann doit apprendre le choix ainsi que la possibilité d'avoir plusieurs réponses correctes. Nous augmentons progressivement le nombre de cartes présentées.

Dans un second temps je demande à Johann de trouver une image selon deux caractéristiques. Je souhaite commencer à augmenter les capacités descriptives en appui sur non plus un mais plusieurs critères.

Objectifs de médiation

Ici, il s'agit d'allier traitement de l'information auditif et visuel. Cet exercice demande à nouveau la mobilisation de la cohérence centrale et des fonctions exécutives quant à l'attention sélective du traitement de l'information mais sous une forme orale.

Compétences visées

PEP-R		Perception auditive
ABLIS	C16 C24	Sélectionne un objet parmi 6 ou plus proposés sur une table Sélectionner des adjectifs
Programme scolaire		
Taximomie de Blum		Compréhension : identifier (des caractéristiques émises verbalement), les reconnaître et les rapporter.
ESAR	C3	Discrimination auditive

Généralisation, étayage

Dans le quotidien avec des consignes simples sur des objets courants et dans d'autres exercices avec des cartes d'objets, d'animaux ou de personnages, photos, etc.

3.5 Perception visuelle



Description, déroulement

Cet exercice vise à s'assurer de la compétence de Johann à reproduire en trois dimensions un objet présenté en deux dimensions. Il s'agit de vérifier que la représentation en photo peut être mise en perspective avec une réalité matérielle.

Objectifs de médiation

Il s'agit ici d'encoder des informations sensorielles sous forme de deux représentations distinctes. Les troubles de la cohérence centrale entraînent, nous l'avons dit une perception morcelée de la réalité, cet exercice peut contribuer à aider l'enfant à construire une représentation globale d'un objet tout en percevant ses spécificités. Ici, nous amorçons la planification des fonctions exécutives, dans une forme de pensée abstraite.

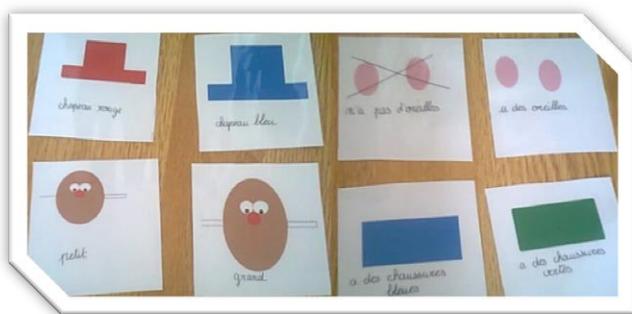
Compétences visées

PEP-R		Perception
ABLIS	B12	Association 2D/3D Construction d'un modèle à partir d'une image
Programme scolaire		
Taximonie de Blum		Application : choisir l'élément correspondant Synthèse : assembler les éléments selon un modèle
ESAR	C2 C4	Reproduction de modèles Performance : acuité visuelle

Autre, commentaire

Ici, le travail consiste aussi à apprendre à Johann à canaliser son approche du jeu de Mr Patate sous un angle de consigne. Ainsi, l'enfant apprend à appréhender le jeu en dehors de son utilisation spontanée plus stéréotypée.

3.6 Etayage des représentations



Description, déroulement

Ici, je propose à Johann une représentation des mêmes critères mais cette fois sous la forme de pictogrammes. Il s'agit d'une représentation graphique schématique. Par définition, le pictogramme est un dessin figuratif ayant fonction de signe. Je cherche ici à savoir si la compréhension des caractéristiques descriptives de Johann peut s'étayer sur ce type de représentation plus symbolique.

Je lui propose donc d'associer les représentations en pictogramme (ci-dessus) aux représentations photos de la première séquence (vocabulaire). Johann apprend très vite, en quelques essais il arrive à faire le lien entre les représentations. Je devais cependant m'en assurer en vue d'une utilisation ultérieure plus complexe de ces représentations sous forme de pictogramme.

Objectifs de médiation

Ici, la cohérence centrale est à nouveau mobilisée pour sa capacité à traiter l'information selon deux caractéristiques, les fonctions exécutives doivent s'adapter à un niveau de lecture plus abstrait.

Compétences visées

PEP-R		Perception
ABLIS	B9	Modèle sur image
Programme scolaire		
Taximonomie de Blum		Analyse : comparer des données concrètes à leur représentation symbolique Synthèse : assembler ces données
ESAR	B2	Conduite symbolique : pensée représentative.

Autre, commentaire

Cette étape s'est révélée n'être qu'un rapide passage pour Johann. En effet, Johann a dès tout petit été capable de mettre en lien ce type de représentation.

3.7 Lecture



Description, déroulement

Je propose à Johann des phrases descriptives reprenant les caractéristiques désormais bien connues. Johann n'étant pas lecteur, j'associe la représentation en pictogramme aux mots de la phrase. Johann peut ainsi verbaliser correctement une phrase descriptive. En effet, si ses capacités articulatoires restent encore très fragiles, Johann peut désormais prononcer chacun des mots de la phrase sans omission, ce qui était impossible sans support visuel.

Compétences visées immédiates

PEP-R		Performance cognitive
ABLIS		
Programme scolaire		Savoir qu'un mot est composé de syllabes, d'une ou plusieurs graphies Utiliser des mots dits outils
Taximonomie de Blum		Compréhension : identifier les informations dans une phrase
ESAR		

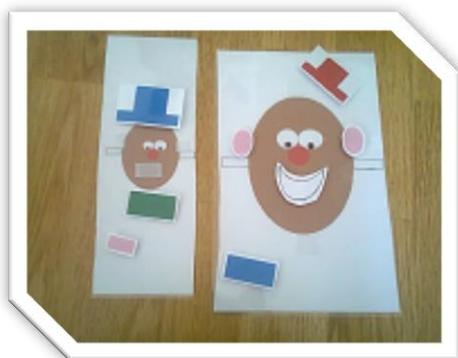
Compétences visées ultérieurement

Perspectives ABLIS	Q5 Q13	Associer les mots aux images Lire des phrases simples
Perspectives scolaires	L2	Connaitre les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples

Généralisation, étayage

Dans le quotidien avec la lecture de recettes de cuisine, de liste de courses, mais aussi avec un étiquetage des objets du quotidien afin de permettre à Johann d'être sensible à la représentation écrite en le plongeant dans un bain de culture écrite. Nous généralisons aussi progressivement avec la fabrication de petits livres avec les personnages favoris du moment, ils permettent le réinvestissement des mots outils avec ou sans illustration explicite.

3.8 Associer lecture et représentation



Description, déroulement

Ici, je propose à Johann un petit texte composé des phrases descriptives présentées dans le paragraphe précédent (lecture). Il suit alors ces phrases comme une recette de cuisine afin de créer une représentation du bonhomme. En dernier lieu, nous vérifions avec la photo si la représentation est correcte. Ici, nous nous approchons progressivement des règles du jeu du Qui est-ce ? En effet, à l'aide du support écrit, plus facile que la description verbale, Johann peut prendre le temps de composer son bonhomme. Cet exercice lui matérialise en quelque sorte le processus de pensée qu'il doit mobiliser pour se représenter mentalement une description.

Compétences visées immédiates

PEP-R		Performance cognitive
ABLIS		
Programme scolaire		Utiliser des mots dits outils
Taximonomie de Blum		Compréhension : identifier les informations dans une phrase et les associer à une représentation
ESAR		

Compétences visées ultérieurement

Perspectives ABLIS	Q5 Q13	Associer les mots aux images Lire des phrases simples
Perspectives scolaires	L2	Connaitre les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples

Généralisation, étayage

Dans le quotidien avec la préparation du nécessaire de cuisine suite à la lecture d'une recette, inventaire des achats suite à la lecture d'une liste de course, etc. ainsi que dans d'autres exercices avec la fabrication préalable à la séance de petits livres avec les personnages favoris du moment, l'enfant doit y accoler les images correspondantes.

3.9 La négation



Description, déroulement

Il s'agit ici de comprendre le sens de la négation. Je choisis de proposer un matériel à Johann sous une forme connue : le tri. Je lui propose un item avec une image représentant le OUI et une seconde feuille avec une illustration de NON. Johann dispose d'une photo d'un Mr patate, il doit classer les caractéristiques descriptives selon le bonhomme. Par exemple, Mr patate a un chapeau bleu : OUI, Mr patate a un chapeau rouge : NON.

Objectifs de médiation

Nous amorçons ici une planification de pensée abstraite plus complexe : comprendre l'absence de caractéristique avec le NON. En effet, il s'agit ici de traiter une information cognitive concrète et sa représentation symbolique (absence/présence)

Compétences visées

PEP-R		Performance cognitive
ABLIS	F10	Demandes avec mouvements de la tête ou en disant oui/non
Programme scolaire	L02	Rapporter clairement une information [très] simple
Taximonomie de Blum		Compréhension : identifier la présence ou l'absence d'une caractéristique et la rapporter (ici dans un tableau réponse)
ESAR	B4	Conduite opératoire concrète : classification (d'une caractéristique)

Généralisation, étayage

Dans le quotidien avec des consignes simples sur des objets courants et à nouveau dans d'autres exercices basés sur des cartes d'objets, d'animaux ou de personnages illustrés et en photo.

3.10 Comprendre l'interrogation



Description, déroulement

Nous entrons ici dans la phase charnière de cette marche vers la logique du jeu *Qui est-ce ?* En effet, Johann doit ici poser une question, en écouter la réponse pour ensuite composer sa représentation du bonhomme selon cette réponse. C'est la nécessité de comprendre l'intérêt de la communication et le système de demande d'information qui va primer dans cet exercice. Nous comprenons qu'aux vues des troubles importants de la communication des personnes autistes, cet exercice peut s'avérer périlleux.

Objectifs de médiation

Cet exercice est alors marqué par l'entrée de la théorie de l'esprit nécessaire à la communication et la compréhension de la pensée d'autrui. Il est demandé ici à Johann d'accéder progressivement à la « méta-représentation ». L'enfant doit se comprendre que l'autre détient une information et apprendre à la lui demander.

Compétences visées

PEP-R		Communication
ABLIS	F18	Demande d'information
Programme scolaire	L06	Poser des questions
Taximonie de Blum		Compréhension : rapporter une demande d'information et sa réponse. Synthèse : collecter des informations et les retranscrire.
ESAR		

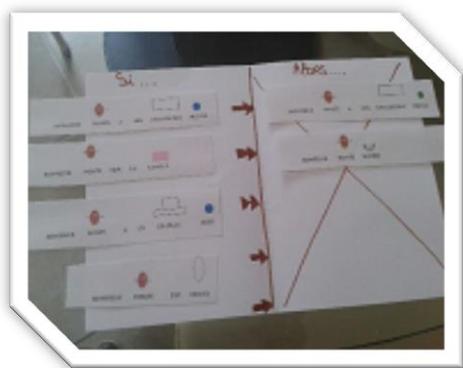
Généralisation, étayage

Il s'agit de tenter au quotidien de mettre en place des scénarii permettant à Johann d'avoir un fort intérêt à poser une question et à obtenir une réponse.

Autre, commentaire

Cet exercice est très difficile pour Johann, il est encore actuellement en travail. Johann ne semble pas comprendre que c'est de l'autre qu'il va obtenir l'information nécessaire. Il semble chercher une cohérence plus visuelle sur le support. En définitive, il pense les questions comme des affirmations.

3.11 Dédution



Description, déroulement

A nouveau, nous sommes ici au cœur de la logique du jeu du *Qui est-ce ?* qu'est la déduction. Je propose à Johann un support visuel assez explicite qui reprend le OUI et le NON (cf paragraphe la négation) tout en mettant en perspective le caractère impossible de certaines caractéristiques. En bref, Johann doit comprendre que si Mr patate a un chapeau rouge, il ne peut par conséquent pas avoir de chapeau bleu et inversement. A nouveau, il apparait intéressant de s'appuyer sur une représentation visuelle simple afin d'accompagner l'enfant dans la compréhension de la complexité de la logique déductive.

Compétences visées

PEP-R		Performance cognitive
ABLIS		
Programme scolaire		
Taximomie de Blum		Evaluation : prédire une réponse en fonction d'une autre et ainsi élaguer les informations.
ESAR	B4 B5	Conduite opératoire concrète : Relation de causalité Conduite opératoire formelle : raisonnement hypothético-déductif

Généralisation, étayage

Il serait intéressant de prévoir la fabrication de support reprenant cette même logique dans l'environnement quotidien de l'enfant. Par exemple, un plan de la maison avec des photos : si maman est dans le salon, elle n'est pas dans la cuisine, etc.

3.12 Allier déduction et description



Description, déroulement

Comme indiqué dans le titre, il s'agit d'allier la logique déductive et la description. Johann à nouveau les caractéristiques indiquées comme une recette (cf. paragraphe associer lecture et représentation) mais il a désormais devant lui les photos des Mr patates. Nous commençons avec huit photos et augmentons progressivement jusqu'à effectuer l'exercice dans la totalité. A la lecture d'une caractéristique, Johann doit retirer les bonhommes n'y correspondant pas. Cela lui demande une compréhension complexe de la déduction : s'il lit *Mr patate a un chapeau rouge*, il doit retourner les Mr patate ayant un chapeau bleu.

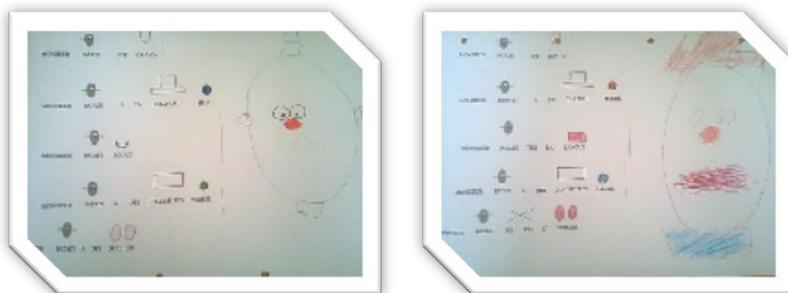
Autre, commentaire

Johann y arrive très bien sous cette forme. Grace à une démarche démonstrative pour les premiers essais, Johann a pu en tirer une règle logique et l'appliquer. Il est cependant très difficile d'obtenir les mêmes résultats si l'on retire le support écrit pour y intégrer les questions. Il semble donc pertinent de poursuivre le travail sous différentes formes, dans l'attente d'une compréhension et d'une construction logique de Johann sous toutes les formes de communication.

3.13 Mixer les consignes, les apprentissages : quelques exemples

Johann maîtrise parfaitement ce support et les caractéristiques. Je décide donc de tenter d'accrocher sur Mr Patate des consignes plus académiques, de permettre un retour progressif au travail dit « sur fiche ». En voici quelques exemples non exhaustifs.

Fiche 1



Mobilisation des compétences d'écriture mais aussi de géométrie (dessins, repérages dans l'espace de la feuille, représentation) avec des phrases descriptives devenues consignes scolaires de dessin.

Fiche 2



Travail d'organisation et de gestion des données croisé avec la lecture de coordonnées comme dans le jeu du touché-Coulé.

Fiche 3



Lecture à haute voix. Ce type de fiche, maîtrisée par l'enfant est laissée comme *devoir à la maison*. D'une semaine sur l'autre, je demande à la famille de Johann de la lui faire lire une fois par exemple. La famille me rapporte que Johann fait donc parfois ses devoirs en même temps et à la même table que son grand frère ou encore le soir lorsque son papa rentre du travail et que montrer ses compétences le rend très fier.

Fiche 4



Dictée de consignes : Johann doit être attentif car la consigne est uniquement verbale et donnée une fois. Les consignes peuvent être entourer le petit, barre le chapeau bleu, etc

3 . Conclusion

J'espère avoir donc dans cette partie proposé de pointer la démarche de médiation en-jouée élaborée pour cette recherche.

Mon intérêt s'est porté sur l'utilisation de la classification ESAR afin d'orienter, de trouver le support ludique le plus proche des besoins de l'enfant et de la médiation. Ici, nous voyons qu'à défaut du support lui-même (qui n'a pas été adopté par l'enfant), nous avons pu reprendre la logique, la règle d'un jeu et en adapter le thème, permettant ainsi de coller aux intérêts de l'enfant.

Ce travail n'a pas d'autre ambition que de proposer un exemple de ce que peut être une médiation par le jeu lorsqu'elle se pense comme traversant les niveaux d'action : la logique autistique, la difficulté cognitive, les troubles des apprentissages plus scolaires grâce à des outils d'évaluation et de remédiation, qu'ils soient psychologiques, scolaires ou ludiques (souvent eux aussi les trois à la fois).

J'espère avoir pu démontrer la nécessité de garder à l'esprit les recommandations de médiation de Bruner dont les principes s'allient à chaque étape de la médiation. Du même auteur, la question de l'étayage se révèle fondamentale dans cette démarche, notamment avec une personne autiste.

CONCLUSION GENERALE

En conclusion, il paraît indispensable de rappeler la vaste étendue de ce sujet qu'est la médiation *en-jouée* avec un enfant porteur d'autisme. Cette pratique impose une connaissance des logiques sous-jacentes, une écoute de l'autre, une adaptation au handicap, aux besoins, aux envies d'autrui et enfin une maîtrise d'outils généraux et spécialisés. Pour ma part, je constate à l'issue de ce travail que je me situe aux balbutiements de cette pratique.

En effet, tout d'abord concernant mon état de l'art. J'ai inévitablement dû faire des choix quant aux orientations théoriques qui ont guidé ce travail. L'approche neurologique de la compréhension autistique s'est imposée dans un complément indispensable à mes connaissances auparavant plus empiriques, plus subjectives de la logique autistique. Ainsi, rendre intelligible les hypothèses de troubles des fonctions exécutives, de cohérence centrale ou de théorie de l'esprit m'ont permis d'approcher les difficultés autistiques sous un autre angle. Il s'agit ici de comprendre les compétences pouvant être fragiles ou défaillantes chez la personne autiste et de les aborder en perspective avec les objectifs de remédiation.

Dans un second temps, l'approche orientée par la psychologie et la psychanalyse de la présentation du jeu m'est apparue plus pertinente face à la complexité de niveaux que cette activité regorge. Les professionnels de cette approche qui se situent dans ce champ théorique proposent leur compréhension de cet exercice dans un panorama observatoire et appliqué très riche. Il s'agissait de comprendre en quoi et comment l'activité ludique propose un vecteur de construction psychique fondamental chez l'enfant typique. Mon raisonnement fut de vouloir comprendre ce développement afin de tenter de penser ma médiation dans la logique de la progression d'un enfant dit ordinaire. Pour ce faire, il fut nécessaire de penser les caractéristiques et fonctions ludiques.

A ce stade du travail, nous avons vu comment l'activité ludique pouvait constituer un socle de développement fondamental. Cependant, nous avons également pu comprendre que l'enfant autiste ne se saisissait pas ou très peu de cette occupation structurante. Il s'agit alors de proposer l'étude de l'autisme en jeu : les chercheurs ayant travaillé autour de cette notion, dans un cadre expérimental stricte mais aussi par l'élaboration de modèles ludiques pouvant être proposés dans la prise en charge des enfants avec autisme. Ces modèles proposent déjà une réflexion autour du développement dans et par le jeu de la personne autiste. Ces recommandations viennent agrémenter mon approche réflexive et appliquée de médiation.

Cependant, cette médiation *en-jouée* n'est apparue possible dans son application qu'au regard d'une évaluation précise de l'enfant. En cela, il a été nécessaire de penser et comprendre les outils

d'évaluation appliqués dans le diagnostic et le suivi éducatif et scolaire des enfants autistes. Cette nécessité explique le détour essentiel par la présentation des outils d'évaluation, des objectifs de l'accompagnement psycho-éducatif ainsi que les objectifs scolaires fondamentaux. Ce détour permet de présenter Johann au travers de son diagnostic et des bilans réalisés avant d'en proposer une évaluation personnelle.

Enfin, les quatre premiers chapitres portent la construction du cinquième, cœur de ce travail et tentative d'application de ce champ théorique aussi riche que vaste. C'est cette mise en pratique avec Johann qui fut pour moi passionnante. Il s'agissait de tenter de mobiliser le maximum de mes connaissances afin de lui offrir des espaces de jeux. Son engouement pour cette activité et sa capacité d'apprentissage lorsqu'elle l'intéresse furent d'une aide précieuse. De même, sa progression tout au long de l'année fut une source de motivation intarissable.

La fluctuation permanente des intérêts et des apprentissages de l'enfant porteur d'autisme rappelle sans cesse au médiateur la nécessité de penser sa médiation tout au long du travail. Ces enfants nous mettent en lumière le caractère imprédictible et instable de ce type de projet. Ainsi, c'est la volonté d'entrer dans une médiation, de « créer un lien » pour citer le renard de Saint-Exupéry ou d'investir une *reliance* pour reprendre Prairat, qui interroge de façon immuable l'acteur de médiation sur sa pratique.

En cela, je trouve cette approche passionnante. La médiation propose un abord souple, adaptatif mais surtout pertinent et actif de la difficulté. Nous avons vu comme cette activité n'est pas le résultat d'un raisonnement figé mais plutôt d'un processus de pensée sans cesse à réviser. Les questions rebondissent d'une spécialité à l'autre et c'est cette approche systémique que je trouve la plus stimulante. Elle m'a poussée à m'interroger, à me former, à discuter autour de nombreuses notions, elle me replace dans une infinité de connaissances et me rappelle l'indispensable formation tout au long de sa carrière. Je constate en effet que ce champ ne sera jamais entièrement couvert, que je ne suis qu'au seuil de mes connaissances et découvertes. Ce travail est donc le reflet de ce constat : il propose un support réflexif de départ de ce que peut être la médiation en-jouée avec l'enfant autiste. Cependant, ces considérations soulèvent finalement plus de questions qu'elles ne proposent de réponses et c'est sur ce constat que s'achève la conclusion. C'est sans doute le fruit le plus intéressant de cette recherche : le bilan de l'indispensable pensée qui gravite autour de la préparation, de l'application et de l'évaluation d'une médiation.

C'est finalement dans la quête de compréhension des logiques traversées que se construit, brin par brin, le lien à l'autre.

BIBLIOGRAPHIE

- ANZIEU, A & DAYMAS & S. ANZIEU-PREMMEREUR, C.** (2000). *Le jeu en psychothérapie de l'enfant*. Paris : Dunod.
- ASPERGER, H.** (1944). *Die 'Autistischen Psychopathen' im Kindesalter*. *Archiv fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten*.
- BAGHDADLI, A. & NOYER, M. & AUSSILLOUX, C.** Rapport Ministère de la santé et des solidarités. DGAS. (juin 2007). *Interventions éducatives, pédagogiques et thérapeutiques proposées dans l'autisme*. Centre ressources autisme Languedoc Roussillon
- BARON-COHEN, S.** (1995). *Mind blindness*. Cambridge, MA: MIT Press.
- BLANC & Col. (2005).** *Dysregulation of pretend play and communication development in children with autism*.
- BRUNER, J. (1983).** Édition américaine originale : *Child's talk: Learning to use language*, W.W. Norton & Company Inc., New-York. (1987) *Comment les enfants apprennent à parler*, Col. Actualités pédagogiques, Paris : Retz.
- BRUNER, J.** (1966). *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- CAILLOIS, R.** (1957). *Les jeux et les Hommes*. Paris : Gallimard (Ed).
- CANTAU, JM.** (2011). *Jeu et réalité autistique*. Tarbes: Journée départementale autisme et jeu.
- DECLARATION UNIVERSELLE DES DROITS DE L'ENFANT.** 20 novembre 1959, ONU, article 7.
- DOUCET, M. FILLON, R.** (1993). *Le langage et l'affectivité à travers l'analyse des objets de jeu : facettes complémentaires au Système ESAR*. Québec : Document
- ENFANTS REFUGIES DU MONDE.** (2005). « La Malle de jeux internationale ». Pratiques.
- FERRO, A.** (2000). *La psychanalyse comme œuvre ouverte*. Toulouse : Érès.
- FILLON, R.** (2002). *Le système ESAR*. Québec : Document
- FREUD, S.** (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. In *Essais de psychanalyse*. (2004). Payot : coll. « Petite Bibliothèque Payot »
- GRISON, M-F.** (2011). *Le jeu dans le développement de la personne*. Tarbes: Journée départementale autisme et jeu.

HAUTE AUTORITE DE SANTE, Argumentaire (janvier 2010). *Autisme et autres troubles envahissants du développement. État des connaissances hors mécanismes physiopathologiques, psychopathologiques et recherche fondamentale.*

KANNER, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Revue Nervous Child.*

KLEIN, M. (1985). *Développement d'une pensée.* PUF : coll. Bibliothèque de psychanalyse.

LEPAGE, F. (2007). *Incultures - Tome 1, L'éducation populaire, Monsieur, ils n'en ont pas voulu... ou Une autre histoire de la culture,* Cerisier

MORIN, E. (1973). *Le paradigme perdu : la nature humaine.* Paris : Seuil.

PERRIN, J. (2011). *Le jeu chez les enfants avec autisme.* Tarbes: Journée départementale autisme et jeu.

PERRINO, O. (2006). *Des espaces pour jouer : Pourquoi les concevoir ? Comment les aménager ?* Ed.Erès.

PIAGET, J. (1988). *De la pédagogie.* Paris : Ed. Odile Jacob.

PRAIRAT, E. (2007) *La médiation. Problématiques, figures, usages.* Nancy : IUFM. Coll. Questions d'éducation et de formation.

REYLAUD, H. (2008). *L'Enfant qui s'est arrêté au seuil du langage. Comprendre l'autisme.* Paris : Aubier.

ROGE, B. (2001) rééd. 2008. *Comprendre et agir.* Dunod

SICRE, P. (2012/2013). Cours master 2 IPBEP.

VOLKMAR, F.R. & al. *Field trial for autistic disorder in DSM-IV.* American Journal of Psychiatry.

WALLON, H. (1942) rééd. 1970. *De l'acte à la pensée.* Paris : Flammarion.

WALLON, H. (1945) rééd. 1963. *Les Origines de la pensée chez l'enfant.* Paris : PUF.

WING, L. & GOULD, J. (1979). *Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification.* J Autism Dev Disord

WINNICOTT, D. 1975 (Playing and Reality, 1971), réédité en folio, 2004. *Jeu et réalité, l'espace potentiel.* Gallimard.

WINNICOTT, D. (1951) rééd. 1975. *Objets transitionnels et phénomènes transitionnels.* Gallimard.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement **Johann et sa famille** pour avoir accepté de participer à ce travail.

Je voudrais aussi remercier **Monsieur Sicre** pour la direction de ce mémoire ainsi que **Monsieur Cantau** pour avoir accepté d'en être l'assesseur.

Dans un cadre plus personnel je tiens à remercier **Sylvain** pour son indispensable soutien et sa présence tout aussi essentielle.

Merci aux **colloc's** ainsi que tous **mes amis** et **ma famille** pour leur écoute appuyée, leur aide et leur grande patience tout au long de cette année !

J'ai aussi une pensée pour mes **camarades de promotion** avec qui nous avons partagé cette enrichissante année de master 2.