



HAL
open science

Le jeu : une médiation pédagogique favorable aux apprentissages chez les enfants et les jeunes en situation de polyhandicap

Faustine Spath

► **To cite this version:**

Faustine Spath. Le jeu : une médiation pédagogique favorable aux apprentissages chez les enfants et les jeunes en situation de polyhandicap. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-04213754

HAL Id: dumas-04213754

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04213754>

Submitted on 21 Sep 2023

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.



Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation
des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés, Suresnes

Le jeu : une médiation pédagogique favorable aux apprentissages chez les enfants et les jeunes en situation de polyhandicap

SPATH Faustine

Diplôme universitaire (DU) : Polyhandicap, éducation et apprentissages (Polyéducap)

Mémoire réalisé sous la direction de ATLAN Esther et PUUSTINEN Minna

Année universitaire 2021 – 2022

Résumé

Ce mémoire se donne pour objectif de saisir la place que peut avoir le jeu dans le cadre des apprentissages chez les enfants et les jeunes avec polyhandicap. Pour y parvenir, un état des lieux concernant les différentes approches théoriques et connaissances autour de cette thématique a d'abord été réalisé. Par la suite, six entretiens semi-directifs ont été effectués auprès de professionnels (une accompagnante éducative et sociale, une éducatrice sportive, un psychologue, un ergothérapeute, une monitrice-éducatrice et une psychomotricienne) évoluant au plus près de ce public, et utilisant par ailleurs le jeu dans le cadre de leurs pratiques. Si le jeu représente avant tout une médiation à la relation chez ces enfants, son utilisation dans le cadre des apprentissages constitue également une réelle médiation pédagogique. Toutefois, pour que le jeu fasse sens chez l'enfant et le jeune avec polyhandicap celui-ci doit posséder certaines caractéristiques élémentaires. De plus, pour que sa mise en œuvre puisse renforcer les situations d'apprentissage, le jeu doit s'inscrire dans un contexte spécifique avec des points de prévention et de vigilance à considérer, notamment concernant l'environnement dans lequel évolue l'enfant.

Mots clés : polyhandicap, enfant, jeu, apprentissage, médiation pédagogique

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	4
I- POLYHANDICAP, JEU ET APPRENTISSAGE.....	6
1- Le polyhandicap, une situation de handicap complexe.....	6
1.1- En France, une reconnaissance tardive, une définition récente.....	6
1.2- Á l'international, une définition analogue, des appellations différentes.....	7
1.3- Étiologie : de quelques spécificités à une hétérogénéité des situations.....	8
2- La place du jeu dans les apprentissages.....	9
2.1- Une influence tirée de la petite enfance.....	9
2.1.1- Le jeu dans le développement de l'enfant.....	9
2.1.2- Le jeu en pédagogie.....	9
2.2- Le jeu chez l'enfant avec polyhandicap.....	10
2.2.1- Vers une meilleure compréhension de son fonctionnement cognitif.....	10
2.2.2- Les aides pédagogiques qui en découlent.....	11
2.2.3- La notion de « médiation pédagogique ».....	12
2.2.4- L'étude de « l'espièglerie » chez les enfants atteints de PMLD.....	13
3- Problématique.....	13
II- MÉTHODOLOGIE.....	15
1- Les participants.....	15
2- Méthode de recueil de données.....	16
3- Procédure.....	17
4- Analyse des données.....	18
III- RÉSULTATS.....	19
1- Vers une définition générale du jeu.....	19
2- Le jeu chez l'enfant et le jeune avec polyhandicap.....	20
2.1- Une identification du jeu parfois difficile.....	20
2.2- Le jeu, une médiation à la relation.....	21
2.3- Le jeu, source de plaisir mais aussi d'inconforts.....	21
2.4- Quelques caractéristiques au jeu pour faire sens chez l'enfant avec polyhandicap.....	22
3- Le jeu dans le cadre des apprentissages et sa mise en œuvre.....	23
3.1- Le jeu, un moyen ludique qui suscite l'intérêt et motive.....	23
3.2- Les conditions à mettre en œuvre pour que le jeu soit source d'apprentissages.....	23
3.3- Les difficultés rencontrées faisant frein aux apprentissages.....	24
3.4- Une temporalité spécifique à respecter.....	25
IV- DISCUSSION.....	26
CONCLUSION.....	30
BIBLIOGRAPHIE.....	32
ANNEXES.....	34

INTRODUCTION

Monitrice-éducatrice dans un établissement pour enfants et adolescents polyhandicapés (EEAP), ce sujet de recherche a découlé de mes premiers questionnements concernant le jeu chez l'enfant avec polyhandicap. Ces premiers questionnements sont apparus lors de temps de jeux libres que j'ai proposés aux enfants. S'il me paraissait pour certains enfants plus « évident » de percevoir du jeu dans leurs comportements, pour d'autres, montrant moins de manifestations émotionnelles au cours de leurs conduites, cela prêtait à confusion. C'est pourquoi, il m'est arrivé de me demander si tous les jeunes avec polyhandicap avaient un attrait pour le jeu, à savoir la pratique d'« une activité à laquelle on se livre pour s'amuser, se divertir, sans qu'il n'y ait aucun enjeu » (dictionnaire de l'Académie française, 9^e édition en ligne¹) ? Et si les jeux proposés leur étaient bien adaptés ?

Si ces observations sont à l'origine de mon intérêt porté pour le jeu chez ces enfants, c'est à l'occasion de temps de jeux plus structurés que mes questionnements relatifs à ce sujet ont évolué. Tous les mercredis matin avait lieu un « atelier jeux » sur l'unité sur laquelle j'intervenais, mis en place en lien avec la psychomotricienne de l'établissement. L'objectif de cet atelier était de permettre aux jeunes de se poser et de se concentrer au travers d'un moment de plaisir partagé. Au cours de ces séances, en observant le comportement à la fois attentif et persévérant des jeunes sur les supports proposés, et en constatant des progrès dans leurs conduites, c'est ici que je me suis demandée quelle place pouvait avoir le jeu dans le cadre de leurs apprentissages ?

En m'appuyant sur les recommandations de bonnes pratiques à l'usage des professionnels dans « l'accompagnement de la personne polyhandicapée dans ses spécificités » de l'Agence nationale de l'évaluation de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (Anesm, 2018), qui s'intéresse notamment aux questions suivantes, à savoir : par quel type d'activités stimuler la personne et favoriser sa motivation ? Quels outils proposer pour favoriser l'évolution des compétences ? Et comment les mettre en place ? Le jeu, en lien avec les observations précédentes faites durant ces ateliers, ne permettrait-il donc pas de stimuler, de motiver, et de favoriser l'évolution des compétences ?

¹ <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9J0205>

Pour parvenir à répondre à ces questionnements et à concevoir le lien qui pourrait être fait entre le jeu et les apprentissages chez l'enfant avec polyhandicap, ce mémoire de recherche se compose de la façon suivante. Une première partie, correspondant à une analyse bibliographique, viendra présenter les différentes approches théoriques qui entourent ce sujet. Au regard de ces éléments, en vue d'orienter la recherche de manière précise, elle se terminera par l'annonce de la problématique qui en découle et des hypothèses associées. Après une partie qui détaillera la méthodologie utilisée pour cette étude, je présenterai et discuterai les résultats obtenus afin d'en dégager les éléments les plus pertinents. Pour finir, une conclusion viendra clôturer le tout.

I- POLYHANDICAP, JEU ET APPRENTISSAGE

1- Le polyhandicap, une situation de handicap complexe

1.1- En France, une reconnaissance tardive, une définition récente

Jusqu'au milieu des années 1960, les personnes avec polyhandicap étaient considérées par le corps médical comme étant « ceux pour lesquels il n'y a rien à faire » (Zucman, 2021, p.59). Ne disposant alors d'aucune prise en charge, tant dans leurs soins qu'au niveau éducatif, elles vivaient dans leur famille, seules et sans soutien face à cette situation de vie spécifique qui ne répondait pas pleinement à l'ensemble de leurs besoins (Collignon, 2008).

Lorsque les responsables de l'Assistance publique des hôpitaux de Paris (AP-HP) prennent conscience de la situation sanitaire et sociale dans laquelle les personnes avec polyhandicap se trouvent, ils réfléchissent aux solutions à apporter et en 1965, sous l'impulsion notamment du Dr Zucman, et en lien avec la sécurité sociale et la caisse d'allocations familiales (CAF), ils créent le CESAP (Comité d'études, d'éducation et de soins auprès des personnes polyhandicapées). Les missions du CESAP sont alors d'étudier les besoins réels de ces personnes et de prendre en charge leur accueil en leur apportant des propositions concrètes d'accompagnement (Collignon, 2008). Jusque-là dénommées « encéphalopathes » puis « arriérés profonds », une première définition de la notion de « polyhandicap » est alors donnée en France en 1968 (Zucman, 2019). C'est ici que débute un travail de définition qui se poursuit encore aujourd'hui.

Afin que la situation de polyhandicap ne prête pas confusion avec d'autres handicaps, Zucman et Spinga, viennent la distinguer en 1985 de celles de pluri-handicap et de sur-handicap, dont les mesures de prévention et d'accompagnement différent (Ponsot & Boutin, 2021) :

- le pluri-handicap est une association circonstancielle de deux ou plusieurs handicaps où la déficience intellectuelle n'est pas un déterminant obligatoire (Collignon, 2008) ;
- le sur-handicap est un handicap secondaire, conséquence d'un handicap initial.

En parallèle de l'ambition portée par le CESAP de faire valoir la reconnaissance de ces personnes dans l'espace public, les progrès de la médecine améliorent leur qualité de vie, tant en diminuant leurs souffrances physiques qu'en augmentant leur espérance de vie. Ces changements vont permettre peu à peu de se décaler de l'importance donnée au médical pour considérer d'autres aspects de leur vie. On s'intéresse ainsi à leur vie psychologique, où

l'évolution des connaissances à ce sujet va permettre d'affirmer leur reconnaissance en tant que sujets à part entière, pourvus de désirs à soutenir et de potentialités à développer, ouvrant à une dimension éducative et sociale dans leur prise en charge (Chard & Roulin, 2015).

Dans l'espace réglementaire du secteur médico-social, c'est en 1989 qu'émerge pour la première fois le terme de « polyhandicap » au travers de l'Annexe XXIV ter au décret 89-789 et de la circulaire 89-19². Les modalités d'accompagnement des personnes avec polyhandicap et ceux de leur famille sont précisés et leurs compétences en termes d'apprentissages reconnues. Cette reconnaissance est renforcée aujourd'hui par la stratégie quinquennale de l'évolution de l'offre médico-sociale 2017-2021 – volet polyhandicap³, se donnant pour objectif de « faciliter la scolarisation et les apprentissages tout au long de la vie », qui doivent être mobilisés, maintenus et stimulés.

Issu de la définition proposée par le Groupe Polyhandicap France (GPF), le décret n° 2017-982 du 9 mai 2017 relatif à la nomenclature des établissements et services sociaux et médico-sociaux, dans son article D.312-0-3-I., alinéa 5, définit les personnes dans cette situation comme « présentant un dysfonctionnement cérébral précoce ou survenu au cours du développement, ayant pour conséquence de graves perturbations à expressions multiples et évolutives de l'efficacité motrice, perceptive, cognitive et de la construction des relations avec l'environnement physique et humain, et une situation évolutive d'extrême vulnérabilité physique, psychique et sociale au cours de laquelle certaines de ces personnes peuvent présenter, de manière transitoire ou durable, des signes de la série autistique ».

1.2- À l'international, une définition analogue, des appellations différentes

Si en France ce travail de définition est toujours en cours, à l'étranger la description et la définition de cette population est également un enjeu dans le but de faciliter la communication et le partage de connaissances autour de celle-ci.

Par conséquent, à l'international, regroupée sous le terme de PIMD (profound intellectual and multiple disabilities) en 2002 lors du congrès mondial de l'association IASSID (International association for the scientific study of intellectual and developmental disabilities), cette population se distingue alors par : une déficience intellectuelle profonde, associée à des

² Annexe XXIV ter, article 2 portant sur les « Conditions techniques d'autorisation des établissements et des services prenant en charge des enfants ou adolescents polyhandicapés ».

³ Ministère des affaires sociales et de la santé et secrétariat d'état chargé des personnes handicapées et de la lutte contre l'exclusion.

dysfonctionnements neuromoteurs sévères, avec ou sans troubles sensoriels (Chard & Roulin, 2015).

Le vocable « polyhandicap » étant un terme francophone, il est également possible de retrouver à l'étranger, au Royaume-Uni, l'appellation de PMLD (profound and multiple learning disabilities). Il s'agit d'une dénomination résultant d'une approche de ces personnes abordée sous l'angle de leurs capacités existantes et reconnues, plutôt qu'au travers de leurs déficiences. Dans le cas présent, des troubles de l'apprentissage profonds et multiples qui peuvent se voir améliorés au moyen d'un environnement adapté et soutenant (Doukas et al., 2017).

1.3- Étiologie : de quelques spécificités à une hétérogénéité des situations

L'étiologie du polyhandicap est variée (Chard & Roulin 2015) :

- 50% des cas sont liés à des causes prénatales : malformations, maladies génétiques rares ;
- 25 à 30% des cas ont une origine inconnue ;
- 20 à 30% des cas surviennent lors de l'accouchement (anoxie néonatale, arrêt cardiaque) ou sont liés à une prématurité importante ;
- 5 à 6% des cas ont une origine postnatale : atteinte infectieuse, traumatisme crânien, syndrome du bébé secoué.

Si les causes sont diverses, dans tous les cas elles atteignent le système nerveux central qui affecte durablement le développement cognitif, moteur et sensoriel de la personne, ayant pour conséquences (Ponsot & Boutin, 2021) :

- une déficience intellectuelle sévère à profonde ;
- une déficience motrice : atteintes neuromusculaires, paralysie, déformations osseuses et articulaires ;
- des troubles sensoriels : déficiences, hypo/hyper sensibilité ;
- une altération des capacités de communication et de relation : communication verbale limitée et faible compréhension du langage oral ;
- une altération des capacités de régulation émotionnelle ;
- des troubles du comportement et des troubles psychopathologiques ;
- une éventuelle épilepsie, parfois persistante ;
- et d'autres pathologies associées : digestives, urinaires, respiratoires.

Un ensemble de déficiences qui entraîne chez la personne une grande dépendance dans l'ensemble des actes de la vie quotidienne, ainsi qu'une fragilité médicale souvent importante.

En raison de ces nombreuses déficiences, Saulus (2008, cité par Chard & Roulin, 2015, p.31), vient distinguer le polyhandicap d'autres handicaps, par sa nature « structurale », c'est-à-dire ne relevant pas d'une simple « somme de handicaps » mais d'une « intrication de déficiences », ayant une origine commune, s'influençant les unes les autres au cours d'un parcours développemental « atypique ».

C'est pourquoi, cette multiplicité de déficiences associée à un modèle psycho-développemental singulier, rend l'appréhension de ce handicap complexe et du travail de définition qui l'entoure au regard de l'extrême hétérogénéité des situations qui en résulte.

2- La place du jeu dans les apprentissages

2.1- Une influence tirée de la petite enfance

2.1.1- Le jeu dans le développement de l'enfant

Pour les auteurs qui se sont intéressés à l'ontogenèse de l'individu dans sa vie psycho-affective et cognitive, l'intérêt et le rôle structurant que peut avoir le jeu dans le développement de l'enfant représente un point d'accord pour un grand nombre d'entre eux : développement à la fois psychologique, neurologique, moteur, intellectuel, cognitif, social, affectif, émotionnel (Bouchard, 2019 ; Gueguen, 2015).

Lors d'une situation de jeu, l'enfant en interaction avec son environnement découvre et expérimente. Chacune de ses expériences va alors lui permettre de faire l'acquisition de nouvelles connaissances du monde qui l'entoure. En jouant, l'enfant mobilise et met à profit l'ensemble de ses savoirs et de ses compétences qui se développent alors (Epstein & Radiguet, 2019).

2.1.2- Le jeu en pédagogie

En pédagogie, s'il existe plusieurs modes d'intervention du jeu rapportés aux apprentissages dans la petite enfance, sa place centrale pour les favoriser fait consensus (Bouchard, 2019).

Source de plaisir, le jeu suscite l'intérêt, l'attention et la motivation intrinsèque de l'enfant. L'enfant se retrouve alors engagé dans un vécu qui lui est signifiant, ce qui renforce son engagement actif, devenant par conséquent le moteur à l'origine de ses apprentissages. Par ailleurs, inscrit dans un contexte de divertissement, gratifiant également à la faveur de sa

réussite et de ses résultats, celui-ci apprend de façon spontanée et sans s'en rendre compte (Bouchard, 2019). C'est pourquoi, pour reprendre les propos d'Epstein et Radiguet (2019, p.5), « l'enfant existe par le jeu. Il ne joue pas pour apprendre mais apprend parce qu'il joue ».

Concernant la mise en œuvre pédagogique du jeu, pour des auteurs comme Montessori (cité par Bataille, 2011), si la participation active de l'enfant tient une place importante dans le cadre de ses apprentissages, le rôle de l'adulte dans ces moments possède également une place notable. Partenaire de l'enfant, en plus de le soutenir et de l'aider dans ses interventions si nécessaire, celui-ci doit également lui apporter un environnement à la fois riche, stimulant et adapté selon ses besoins.

2.2- Le jeu chez l'enfant avec polyhandicap

2.2.1-Vers une meilleure compréhension de son fonctionnement cognitif

S'il est communément admis à ce jour qu'il est difficile d'appliquer aux personnes avec polyhandicap les modèles développementaux « standards », compte tenu de leur modèle psycho-développemental singulier (comme présenté en 1.3), il est toutefois reconnu que leur niveau de développement serait inférieur à l'âge de deux ans, se situant autour du stade sensori-moteur (Chard & Roulin, 2015).

Ce stade de développement cognitif, identifié par Piaget (1962, cité par Bouchard, 2019), se caractérise chez l'enfant par des jeux simples et non structurés, c'est-à-dire par des actions simples et répétitives avec le corps ou avec des objets, utilisés pour le simple plaisir des sensations qu'ils procurent. Durant cette période, l'enfant manifeste ses premières conduites exploratoires envers son environnement. Le développement de son intelligence et les premières connaissances qu'il retire de son milieu (comme évoqué en 2.1.1) passent par sa sensorialité et sa motricité (Bataille, 2011).

Pour aller plus loin, selon le paradigme de la cognition incarnée⁴ (Chard & Roulin, 2015), la construction de connaissances que l'enfant fait au cours de ses explorations est issue, d'un point de vue de l'activité cognitive, de l'intégration de données perceptuelles en lien avec son vécu corporel, ses mouvements et ses sens. Ces données s'impriment dans sa mémoire perceptive, mais aussi affective et intellectuelle (Bataille, 2011) qui donnent lieu à des représentations

⁴ Le paradigme de la « cognition incarnée » est un concept théorique qui appréhende la cognition de l'individu comme dépendante de son vécu corporel, dans ses composantes sensori-motrices et émotionnelles les plus profondes (Chard & Roulin, 2015, p.38).

mentales autour de ce qu'il vit. La cognition apparaît donc comme indissociable d'un engagement à la fois corporel, moteur et affectif de la part de l'enfant. C'est pourquoi, Piaget (cité par Bataille, 2011, p.128) affirme en ces termes : « la pensée naît de l'action ». Par conséquent, l'enfant avec polyhandicap, limité dans ses possibilités de manipulation et de déplacement, et présentant des perturbations de l'efficacité cognitive et perceptive, se retrouve alors entravé dans l'appropriation du monde qui l'entoure.

Cependant, la théorie de la cognition incarnée accorde également une place importante à la situation telle que vécue par la personne. Autrement dit, malgré le contexte objectif d'une situation donnée, la personne pourra toujours, selon ses caractéristiques propres, se construire une expérience subjective de ce qu'elle vit et en retirer des significations différentes (Chard & Roulin, 2015). Partant de ce constat, l'enfant avec polyhandicap peut donc aussi apprendre de son vécu.

2.2.2-Les aides pédagogiques qui en découlent

Au regard des éléments donnés en 2.2.1 ci-dessus sur le fonctionnement de l'activité cognitive dans le cadre des apprentissages et de ce qui fait défaut chez l'enfant avec polyhandicap, des pistes d'accompagnement et des principes pédagogiques, à valeur universelle, ont émergé en vue de les soutenir et de compenser leurs manques (Chard & Roulin, 2015).

En s'appuyant sur les recherches issues des champs de la psychologie cognitive et des neurosciences, compte tenu que l'enfant apprend notamment par le mouvement, afin que l'enfant avec polyhandicap puisse tirer les bénéfices de ses expériences vécues, il est donc conseillé de privilégier le caractère intentionnel de son geste. De cette façon, d'un point de vue de l'activité cognitive, l'enfant va pouvoir encoder diverses informations et se construire une expérience subjective de la situation. En revanche, dans le cas où l'enfant est engagé psychiquement dans la situation mais limité dans ses capacités motrices, il est alors possible de l'accompagner dans ses gestes, ses mouvements, au travers d'une guidance physique de ses membres.

Les personnes avec polyhandicap peuvent présenter un mode « d'être au monde » passif de par leurs déficiences (Badia Altes et al., 2011, p.197). De ce fait, leurs apprentissages peuvent rarement être spontanés. C'est pourquoi, pour mobiliser leur attention, les contenus d'apprentissage proposés doivent être signifiants, c'est-à-dire résultant des intérêts de chacun.

L'activité cognitive se maintenant et se développant grâce aux interactions permanentes entre l'individu et son milieu, afin de favoriser la participation directe de l'enfant sur son environnement celui-ci doit être pensé en termes d'accessibilité, adapté selon les besoins de chacun. Pour cette raison, il est nécessaire de porter attention aux installations et aux postures, en privilégiant celles qui avantagent les mouvements de l'enfant. Le matériel mis à disposition doit être également à sa portée. De plus, les apprentissages de l'enfant passant aussi par la sensorialité, afin qu'il puisse percevoir l'existence des objets qui l'entourent et s'en construire une représentation, ceux-ci doivent être accessibles sur le plan perceptif, c'est-à-dire à la portée des sens et de manière multimodale, en tenant compte des entrées sensorielles préférées de chacun. Par ailleurs, pour contribuer à leur confort et renforcer ainsi leur niveau d'éveil et de présence, les objets non pertinents doivent être supprimés et les stimuli parasites filtrés (Chard & Roulin, 2015).

Pour terminer, ces recommandations doivent être effectuées plus largement dans un contexte offrant à la fois des régularités mais aussi des expériences nouvelles. De cette façon, l'enfant va pouvoir s'approprier la fonction des objets qui l'entourent et ainsi apprendre des nouvelles sollicitations proposées, dans le respect du rythme et du temps de latence de chacun (Petitpierre & Squillaci, 2020).

2.2.3-La notion de « médiation pédagogique »

Pour Corbeil (2021), il n'existerait pas une seule forme d'aide possible à destination de l'enfant avec polyhandicap, qui permettrait de le soutenir dans ses apprentissages en toutes circonstances et en tous lieux, mais plusieurs, qu'elle regroupe sous le terme de « médiation pédagogique ». Des médiations pédagogiques, qui consistent à rendre accessible un savoir à l'enfant au travers de quelque chose qui lui fait plaisir et qui fait sens, entre ses caractéristiques personnelles et son environnement.

En s'appuyant sur le concept de zone proximale de développement (Vygotski, 1997), Corbeil (2021) explique que l'organisation du monde de l'enfant pour assurer ses apprentissages ne pourra être effective sans l'étayage de l'adulte. Un étayage qui se situe dans sa zone proximale de développement : c'est-à-dire entre la zone actuelle de développement de l'enfant où il sait faire seul, et la zone potentielle de développement où il n'est pas capable de faire sans l'aide d'autrui. Autrement dit, l'étayage de l'adulte se situerait dans la zone où l'enfant est capable de progresser grâce à l'aide apportée, et où les problèmes rencontrés deviennent à sa portée avec une guidance adaptée dans son activité (Petitpierre, 2020).

2.2.4-L'étude de « l'espièglerie » chez les enfants atteints de PMLD

Une étude réalisée entre 2010 et 2014 au Royaume-Uni s'est intéressée à l'espièglerie (« playfulness ») chez les enfants atteints de PMLD (Watson, 2014). Les résultats de cette enquête ont pu montrer la présence de signes d'espièglerie chez ces enfants, avec des manifestations d'ordre physique, émotionnel et social, mettant ainsi en avant leur capacité à faire preuve d'humour.

Cette recherche a également permis de mieux comprendre ce qui permettait de favoriser cet état d'enjouement chez ces enfants. La relation que l'enfant entretient avec l'adulte qui l'accompagne semble ressortir comme un point important. Plus précisément, cet enjouement se voit favoriser dans le cadre d'une relation bien établie, où l'adulte possède une bonne connaissance de l'enfant, et où il sait faire preuve d'espièglerie et de « stupidité » dans ses comportements, autrement dit de légèreté dans ses conduites, tout en se mettant à sa portée et en le rencontrant dans sa réalité. La patience, la persévérance et la répétition apparaissent aussi comme des conditions nécessaires pour permettre cet enjouement.

Du côté du professionnel, l'auteur rajoute un autre aspect rattaché à sa pratique afin de promouvoir une situation de jeu. Pour être en mesure de relever les facteurs internes ou externes qui influencent l'environnement ludique, selon Watson le professionnel doit être capable de se concentrer dans l'instant présent dans une pleine conscience, ce qu'il nomme « l'interdépendance conscience ».

Par ailleurs, concernant le niveau d'éveil et d'enthousiasme de ces enfants dans les situations qu'ils rencontrent, l'auteur souligne que les activités proposées qui suscitent en plus grand nombre leur présence et leur enthousiasme impliquent un engagement actif de leur part.

3- Problématique

Après avoir exposé différents apports théoriques qui apportent un nouvel éclairage à cette étude, j'énoncerai ici la problématique qui en découle et les hypothèses associées.

Au cours de l'analyse bibliographique, lorsque nous regardons du côté de la petite enfance, nous avons vu que l'utilisation du jeu en pédagogie constitue une base prépondérante aux apprentissages. En effet, l'enfant, dans une situation de jeu, fait l'acquisition de nouvelles connaissances à la faveur de ses expérimentations. Par ailleurs, par le plaisir qu'il ressent dans

ces moments et l'intérêt qu'il porte à son activité, l'enfant apprend sans s'en rendre compte (Bouchard, 2019).

Dans le cadre de la cognition incarnée (Chard & Roulin, 2015), nous avons vu que l'origine de cette construction de connaissances au cours de ses expériences, était liée à son engagement à la fois corporel, moteur et affectif dans la situation vécue. En ce qui concerne l'enfant avec polyhandicap, ces éléments nous ont donc permis de mieux cerner ses difficultés rencontrées dans l'appropriation du monde qui l'entoure, au regard de ses atteintes au niveau moteur, cognitif et sensoriel. Toutefois, grâce aux pistes d'accompagnement issues du champ de la psychologie cognitive et des neurosciences, nous avons vu que des opportunités d'apprentissages étaient possibles chez ses enfants, dans la mesure où l'environnement dans lequel ils évoluent se voit adapter à leurs besoins.

Cependant, qu'en est-il précisément de la place du jeu dans le cadre de leurs apprentissages ? Pour répondre à cette question, la recherche qui suit portera sur l'expertise de différents professionnels évoluant au plus près d'enfants et de jeunes avec polyhandicap, ce qui conduit à la problématique suivante :

quelles représentations les professionnels impliqués dans l'accompagnement d'enfants et de jeunes en situation de polyhandicap ont-ils de la place du jeu dans le cadre des apprentissages ?

Lorsque nous nous référons aux principes pédagogiques énoncés par Chard et Roulin (2015), pour favoriser les apprentissages chez l'enfant avec polyhandicap, nous avons vu que l'une de leurs recommandations consiste à proposer à ces enfants des contenus d'apprentissage significatifs, c'est-à-dire choisis selon leurs intérêts, afin de promouvoir leur attention et leur participation active. De plus, Corbeil (2021), dans ses recherches concernant la médiation pédagogique chez ces enfants, rajoute que les supports proposés pour soutenir leurs apprentissages, en plus de faire sens pour l'enfant doivent aussi lui faire plaisir. C'est pourquoi, au regard de ces éléments, sachant que le jeu suscite l'intérêt et est une source de plaisir pour l'enfant (Bouchard, 2019), cela amène à la première hypothèse suivante : le jeu est un outil favorable aux apprentissages chez les enfants et les jeunes avec polyhandicap.

Par ailleurs, si l'étude sur l'espièglerie (Watson, 2014) montre quant à elle le rôle que possède l'adulte dans l'enjouement de ces enfants, c'est-à-dire un enjouement qui se voit favorisé dans le cadre d'une relation où l'adulte sait faire preuve d'humour et d'espièglerie dans ses

comportements, une seconde hypothèse se dessine alors qui est : le jeu est une médiation à la relation.

II- MÉTHODOLOGIE

1- Les participants

Dans le but de recueillir de manière optimum les données nécessaires à cette recherche, six professionnels évoluant au plus près d'enfants et de jeunes avec polyhandicap ont été interrogés.

Tous issus de l'équipe pluridisciplinaire qui exerce dans l'établissement dans lequel je travaille, les participants ont été choisis, dans un premier temps, en considération de leurs disciplines différentes dans le but de m'inscrire dans une démarche de transdisciplinarité. Il s'agit d'une approche reconnue dans l'accompagnement effectué auprès de ce public porteur d'un handicap complexe, encourageant l'enrichissement de ses propres connaissances au travers du domaine d'expertise d'autres professionnels dans leur champ d'intervention, dans le but d'acquérir une meilleure compréhension des situations rencontrées (Bataille, 2011). Dans le cadre de ce mémoire, cette conduite permet d'accéder à une vision la plus complète possible du thème étudié au travers de points de vue et de stratégies d'accompagnement à la fois divers et complémentaires.

En vue de répondre à la problématique posée, les professionnels ont également été retenus en fonction de leur expérience vécue dans le secteur du polyhandicap, mais aussi et plus spécifiquement sur la présence et l'utilisation du jeu au sein de leurs pratiques. Ainsi, le tableau ci-dessous présente de façon synthétique les professionnels ayant participé à ce recueil de données :

Professionnels participants	Expérience dans le secteur du polyhandicap	Expérience dans la pratique du jeu
Une accompagnante éducative et sociale	20 ans	A animé pendant plusieurs années un atelier « éveil et jeux » dans le cadre de l'apprentissage de la communication.

Une éducatrice sportive	10 ans	Met en place de nombreux ateliers moteurs autour du jeu : basket, boccia, sarbacane, etc.
Un psychologue	5 ans	Utilise le jeu comme support dans certains de ses ateliers : musique, contes, écriture, etc.
Un ergothérapeute	3 ans et demi	Utilise principalement le jeu dans le cadre de sa pratique.
Une monitrice-éducatrice	2 ans et demi	Met en place et anime quotidiennement diverses activités à visées éducative et sociale auprès des jeunes.
Une psychomotricienne	- handicap : 12 ans - polyhandicap : 1 an	Anime depuis plusieurs années, en collaboration avec une éducatrice de jeunes enfants, un atelier « jeux » auprès d'enfants présentant une déficience intellectuelle ; atelier qu'elle a mis en place et anime également au sein de la structure depuis plusieurs mois.

2- Méthode de recueil de données

Afin de rendre effective cette recherche, l'utilisation d'entretiens semi-directifs m'a semblé la méthode la plus appropriée pour réaliser ce recueil de données.

En effet, par sa faible directivité, ce dispositif trouve son intérêt dans la spontanéité des réponses apportées, donnant lieu à des éléments riches et nuancés concernant le phénomène étudié. Lors des entretiens, il permet d'obtenir des informations concernant le vécu, les sentiments, les opinions et les représentations que les personnes ont du sujet traité, permettant ainsi d'en extraire leur propre réalité (Abric, 2016).

Avec une formulation du thème large et l'utilisation de questions ouvertes qui peuvent se voir modifiées au cours des entretiens selon les besoins, cette méthode offre également une mise en œuvre souple dans sa pratique (Campenhoudt et al., 2017).

Ce support demandant tout de même un travail préparatoire en vue d'obtenir des réponses pertinentes, une grille d'entretien, divisée en trois parties, a été créée au préalable avec l'ensemble des points importants à aborder afin de répondre à la problématique posée. Cette grille d'entretien a été identique pour tous les professionnels.

La première partie de la grille était d'abord destinée à recueillir des informations concernant les représentations que les professionnels pouvaient avoir du jeu chez l'enfant avec polyhandicap. La seconde, se donnait ensuite pour objectif de connaître l'application du jeu chez les professionnels dans le cadre de leurs pratiques. Et pour finir, afin de préciser l'objet de recherche portant sur la place du jeu dans le cadre des apprentissages chez l'enfant avec polyhandicap, la troisième partie – introduite par ma représentation propre en rapport avec les notions données dans l'analyse bibliographique – avait pour but de faire le lien entre le jeu et les apprentissages. La grille est consultable en annexe n° 1.

3- Procédure

Avant de réaliser les entretiens, l'ensemble des professionnels ont été rencontrés afin de leur proposer de participer à cette étude. Lors de cette prise de contact, après leur avoir situé le cadre de cet exercice, soit ma participation au diplôme universitaire « Polyhandicap, éducation et apprentissages » avec réalisation d'un mémoire et le thème traité, je leur ai donné les raisons pour lesquelles ils avaient été retenus et en quoi leur contribution était importante pour moi.

De façon à ce que les personnes puissent prendre part au projet de manière avisée, je leur ai également expliqué les différentes modalités et procédures qui encadrent ces entretiens. Ainsi, elles ont été informées :

- de la durée moyenne de la rencontre : soit une durée d'environ 45 minutes, souple selon les besoins, de façon à convenir d'un rendez-vous en fonction et de pouvoir disposer de suffisamment de temps pour mener l'entretien à terme ;
- de la collecte des données s'effectuant par enregistrements audio, pour ne pas perdre du contenu, leur précisant qu'ils resteront en ma possession et seront détruits à l'issue de la formation ;

- du caractère anonyme et confidentiel des données, à la fois pour elles et les personnes citées ;
- et de la possibilité qu'ils avaient de se retirer à tout moment de l'étude sans avoir à s'en justifier s'ils le souhaitaient.

Après avoir donné pour tous leur consentement avec signature (confère formulaire de recueil de consentement en annexe n° 2), par la suite les rendez-vous ont été convenus et l'ensemble des entretiens se sont déroulés sur notre lieu d'exercice, à l'exception de l'ergothérapeute rencontré dans son cabinet libéral pour des raisons de possibilité et de disponibilité.

Pour ne pas être interrompu dans l'échange et rester concentré sur la discussion, mais aussi dans l'intérêt de préserver la discrétion des données et de mettre à leur aise les personnes pour favoriser leur expression, le choix des lieux s'est effectué en priorisant des endroits calmes, tranquilles et isolés, mais également selon les préférences des interviewés. C'est pourquoi, les entretiens ont pu se faire soit dans les bureaux des professionnels s'ils l'avaient choisi, soit dans une salle d'ateliers réservée pour l'occasion.

Enfin, pour établir un climat de confiance, les entretiens démarraient par une brève présentation me concernant (fonction, expérience). Puis, je leur exposais les conditions de bienveillance et de neutralité au sujet de ma posture. Enfin, je terminais en leur rappelant l'ensemble des éléments énoncés précédemment (durée de la rencontre, données collectées par enregistrement audio, thème du mémoire, exploitation des données avec anonymat, confidentialité et suppression de celles-ci en fin de formation, etc.). Concernant les retranscriptions, il leur a été précisé que celles-ci pouvaient leur être remises selon leur souhait et qu'une prise de notes pouvait se faire de temps en temps afin de structurer l'entretien.

4- Analyse des données

Avant d'analyser l'ensemble des données recueillies, tous les entretiens ont été d'abord retranscrits verbatim. Un exemple d'entretien retranscrit se trouve en annexe n° 3.

Par la suite, la méthode utilisée pour leur exploitation s'est organisée sous la forme d'une analyse de contenu thématique. Cette démarche, ayant pour but d'objectiver les résultats obtenus au moyen d'un traitement méthodique, a consisté à mettre en relation les entretiens de manière à en extraire des thématiques et des sous-thématiques en lien avec la problématique et les hypothèses posées, organisées ensuite en une structure afin de leur donner sens et d'en faire ressortir les éléments essentiels. (Campenhoudt et al., 2017).

III- RÉSULTATS

Après analyse des entretiens, je vais présenter ici les résultats obtenus. Deux grands thèmes principaux sont ressortis, chacun composé de quatre sous-thèmes. La partie qui suit présente les résultats dans une logique allant du plus général au plus spécifique au regard de la problématique posée. De ce fait, une première partie viendra d'abord exposer la vision que les professionnels ont du jeu de manière générale hors situation de handicap, afin d'en retirer ses éventuelles spécificités auprès de ce public. Partant de ce constat, je rendrai compte ensuite des deux thématiques principales qui en ont découlé, à avoir : (1) le jeu chez l'enfant et le jeune avec polyhandicap et (2) le jeu dans le cadre des apprentissages et sa mise en œuvre.

1- Vers une définition générale du jeu

Afin de mieux cerner les éventuelles singularités que possède le jeu auprès de ce public, il a été demandé dans un premier temps aux professionnels ce qu'évoquait pour eux le mot « jouer » de manière générale hors situation de handicap.

À cette question, la notion de « plaisir » a été la première associée à ce terme par la quasi-totalité des professionnels. Un éprouvé résultant soit de l'acte en lui-même, autrement dit « *jouer c'est prendre plaisir à une activité* », comme l'indique l'éducatrice sportive. Soit, plus spécifiquement, un plaisir prenant racine dans le partage, où jouer fait relation, comme le souligne la psychomotricienne : « *Plaisir. Le jeu c'est un partage, une manière d'entrer en relation facilement, je trouve que c'est la première porte d'entrée.* ». Un regard que précise le psychologue en expliquant que cette relation peut s'établir soit par l'action seule qui suffit à relier deux personnes entre elles, soit par l'intermédiaire d'un objet, un jouet.

À cette idée s'ajoute également le plaisir qu'éprouve l'enfant à réussir lors de ces moments, développe la psychomotricienne. Un plaisir issu de la réussite qui maintient l'intérêt à faire et par conséquent joue un rôle dans le cadre des apprentissages : « *Le jeu c'est aussi le plaisir de réussir. Quand on atteint ça je trouve qu'il y a quelque chose qui est mis en œuvre et du coup on a envie de jouer parce qu'on a envie de réussir. Le jeu, la réussite ce sont des choses importantes et dans le cadre des apprentissages en plus. Car si on ne réussit pas, qu'on ne réussit jamais, on va finir par ne plus vouloir apprendre car c'est décourageant et donc on est instable, on ne se concentre plus, on n'a plus d'attention.* ».

Pour finir, l'ensemble des professionnels s'accordent à dire que le jeu représente un espace de découverte et d'expérimentation, par lequel l'enfant s'ouvre au monde et fait l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences. L'ergothérapeute complète cette définition en expliquant que pour parvenir à jouer cela nécessite à la fois des composantes motrices, cognitives et physiques.

2- Le jeu chez l'enfant et le jeune avec polyhandicap

2.1- Une identification du jeu parfois difficile

Pour l'ensemble des professionnels un doute persiste toujours sur la situation de jeu dans le cadre du polyhandicap. Trois d'entre eux, le psychologue, la monitrice-éducatrice et l'éducatrice sportive, ont pu mentionner leur questionnement parfois présent à savoir si ce qu'ils observent est parfois de l'ordre du jeu ou de la stimulation sensorielle. « *C'est difficile de savoir si c'est du jeu ou du sensoriel pur* », questionne l'éducatrice sportive.

Pour d'autres, en certaines occasions, il reste difficile d'évaluer si le jeune y est réceptif ou non, pouvant donner l'impression d'y être un peu « *forcé* » ou de le faire « *pour te faire plaisir* » comme peut le ressentir par moment la psychomotricienne. « *Après il y a des jeunes où je pense qu'ils ne sont pas là-dedans, ou du moins ils ne nous le montrent pas. [...] Voilà, il y a certains jeunes que je n'ai jamais vu jouer, ou soit il faut vraiment être attentif et je pense que l'évaluation, le temps d'observation est très important avec ce public-là surtout* », exprime l'éducatrice sportive.

Toutefois, s'il n'y a pas d'évidences et de certitudes auprès de ce public, comme en font état l'ergothérapeute et le psychologue, selon eux certains principes généraux à l'accompagnement restent à soutenir aussi dans le cadre du jeu. Ainsi, ils recommandent d'une part de s'appuyer sur la bonne connaissance du jeune que peuvent avoir les proches de son quotidien pour mieux comprendre les situations vécues. Et d'autre part, de toujours veiller à essayer, proposer de nouvelles choses, prendre le temps de faire, mais aussi d'échouer « *sans baisser les bras* », ce que nomme en d'autres termes le psychologue : « *Ce qu'on appelle l'obligation de moyens dans le polyhandicap, si on n'a pas l'obligation de résultats.* ».

2.2- Le jeu, une médiation à la relation

Sur les six professionnels interrogés, cinq évoquent l'intérêt du jeu auprès d'enfants et de jeunes avec polyhandicap comme représentant l'un des moyens premiers utilisés pour créer la relation. *« Il faut trouver le petit truc qui va convenir et qui va être le bon canal pour jouer d'une relation. [...] Il faut essayer avec un outil de médiation qui va permettre de rentrer en relation et le jeu au sens large ça fonctionne »*, comme le dit le psychologue.

En effet, pour la psychomotricienne, jouer avec ces jeunes signifie tout d'abord y mettre de la relation et vivre quelque chose dans le plaisir, avant dans un second temps de partir de ce plaisir du jeu en relation vers un jeu plus spécifique aux apprentissages. Ce qu'explique l'éducatrice sportive autrement : *« C'est vraiment pour moi fondamental et le jeu va permettre aussi de créer la relation. C'est au travers du jeu que je vais apprendre à connaître le jeune, qu'on va créer des échanges déjà relationnels dans un premier temps et ensuite qui vont me permettre moi plus tard d'améliorer ses compétences. Donc le jeu, finalement, le jeu, la relation c'est la base pour obtenir ce que j'attends »*.

Un jeu relationnel, selon l'aide médico-psychologique (AMP), qui permet également de montrer au jeune que l'on s'intéresse véritablement à lui. Le psychologue rend compte, quant à lui, que pour certains jeunes « jouer » signifie simplement ce jeu de relation, c'est-à-dire *« être là, avec l'autre, être présent, proposer cette relation duelle, juste donner ce temps »*.

2.3- Le jeu, source de plaisir mais aussi d'inconforts

Si la notion de plaisir par le jeu fait consensus chez les professionnels auprès de ce public, le psychologue quant à lui émet quelques nuances. Le jeu, mobilisant le jeune à la fois physiquement et psychiquement dans la situation vécue, demande parfois le développement d'une énergie importante pour certains au regard de leurs déficiences, réduisant de fait la frontière entre plaisir et déplaisir : *« Alors je n'associe pas forcément le jeu à la notion de plaisir. Ça peut générer de la douleur ça aussi, c'est complexe. Parce que tout est engagé dans le polyhandicap. [...] là quand il y a un jeune qui a la main tordue et qui doit jouer comme ça [...] Il y a des jeunes avec lesquels je travaille sur les ateliers qui font des efforts, mais alors des efforts à faire un son. Oui il y a du plaisir, il y a du jeu, ils sont contents d'y arriver mais ça leur coûte, tout ça se mélange. »*

Par ailleurs, il rajoute que dans d'autres cas le plaisir que procure le jeu peut être trop fort, voire débordant, associé à des pulsions ou des stimulations excessives. Ici le jeu ou le plaisir à faire

ce que l'on aime devient alors subi et il est important qu'il soit accompagné afin de le border, de le canaliser, à l'identique de jeu qui enferme comme le constate en parallèle la psychomotricienne : « *On voit bien que ça enferme certains, donc il faut faire attention, se mettre à deux sur le jeu, l'accompagner.* ».

2.4- Quelques caractéristiques au jeu pour faire sens chez l'enfant avec polyhandicap

Pour que le jeu fasse sens chez l'enfant et le jeune polyhandicap, l'ensemble des professionnels renseignent sur le fait que celui-ci doit d'abord être adapté à chacun au regard de leurs capacités. « *C'est en fonction de leurs capacités aussi et de leur compréhension. Parce que ce n'est pas facile de faire un jeu éducatif avec eux. Je ne peux pas leur apporter un Uno [...] Donc oui, je fais en fonction de leurs capacités surtout et de ce qu'ils peuvent faire.* », explique la monitrice-éducatrice. Des jeux existants ou créés pour l'occasion, qui peuvent être simplifiés ou détournés, en vue de répondre aux attendus, développent la psychomotricienne et l'ergothérapeute.

Cependant, pour que le jeu soit investi par le jeune, celui-ci, en plus d'être élaboré en fonction de ses capacités, doit être également en lien avec ses intérêts, comme l'illustre ici l'AMP : « *Quand on faisait l'activité 'éveil et jeux' on faisait aussi selon les intérêts et selon les appétences des jeunes. On prenait en compte du coup chacun et après on proposait aux deux autres. Par exemple, Sacha⁵ les trucs qu'on empile il été en capacité de les mettre. Donc, quand on s'en est aperçu on l'a fait on a proposé ça tant à Alexandre qu'à Valentine. On s'est aperçu qu'ils savaient mettre les anneaux mais très vite ils sont passés à côté, ils se sont intéressés deux secondes, alors que Sacha lui il avait de l'intérêt.* ». C'est pourquoi, pour l'éducatrice sportive et le psychologue, il est parfois nécessaire de se détacher de son support et de se laisser porter par l'autre, de manière à observer ce qu'il montre et ainsi trouver le jeu qui sera le plus adapté à ce qu'il aime faire.

Par ailleurs, un autre point que partagent tous les professionnels repose sur le fait que les jeux doivent être de nature sensorielle, autrement dit avec un intérêt pour les sens. « *Quand j'entends le mot 'jeu' je pense sonore, manuel, odeur. En fait, j'associe le jeu avec les cinq sens parce que c'est là où on peut plus entre guillemets cibler nos jeux avec leurs capacités.* », explique la monitrice-éducatrice. Des jeux de nature sensorielle dont la pertinence dépend de l'entrée

⁵ Les prénoms ont été modifiés par souci d'anonymat.

sensorielle préférée de la personne, soit selon son « canal spécifique » comme le nomme le psychologue.

3- Le jeu dans le cadre des apprentissages et sa mise en œuvre

3.1-Le jeu, un moyen ludique qui suscite l'intérêt et motive

Au cours de l'analyse des entretiens, l'utilisation du jeu comme moyen pour permettre les apprentissages a été reconnue par la totalité des professionnels, par son aspect « léger », « ludique » et « appétant ». « *C'est-à-dire qu'on va être obligé de passer par le jeu, quelque chose de ludique, qui l'intéresse, qui le motive, pour permettre un apprentissage.* », comme vient à l'argumenter l'ergothérapeute au même titre que le psychologue : « *Oui par le jeu. C'est le meilleur canal quand c'est compliqué d'apprendre et que c'est très difficile, il faut rendre ça léger. Donc le jeu c'est le meilleur canal au fond pour apprendre des choses. Pourquoi c'est le meilleur canal, parce que l'apprentissage est déguisé [...] et dans le polyhandicap d'autant plus.* ». De ce fait, le jeu, auprès de ce public, apparaît comme premier dans les apprentissages car il stimule, motive et mobilise l'attention de l'enfant dans un contexte de plaisir, qui apprend de surcroît sans s'en rendre compte. Le témoignage de l'éducatrice sportive en fait preuve : « *Et quand je pars en prise en charge avec un jeune, on entend souvent 'va travailler', mais finalement moi je préfère rectifier et dire 'non on va jouer', parce que pour moi c'est quand même quelque chose de plus appétant d'aller jouer que d'aller travailler. C'est vraiment la notion de plaisir à retenir.* ».

3.2- Les conditions à mettre en œuvre pour que le jeu soit source d'apprentissages

Après avoir relevé dans la partie 2.4 ci-dessus ce qui faisait jeu chez l'enfant avec polyhandicap, autrement dit l'apport de supports adaptés selon les capacités et les intérêts de chacun et de nature sensorielle, je présente ici les éléments qui éclairent les conditions à suivre afin que la mise en situation du jeu puisse devenir source d'apprentissages.

Avant de proposer toutes situations de jeu, il ressort des entretiens qu'un accompagnement auprès du jeune doit être effectué au préalable. Un accompagnement qui consiste en un travail corporel, dont le but est de promouvoir son confort et sa décontraction en vue d'une meilleure disponibilité, à la fois dans l'activité mais également au niveau relationnel. « *En fait, je commence d'un point de vue corporel où je vois comment est le jeune : s'il est tendu, s'il est fatigué, s'il a besoin d'être mouché, s'il a besoin qu'on lui desserre la ceinture.* », déclare la

psychomotricienne. Un temps de « *relation* » et de « *rencontre* » que prend aussi le psychologue avant toutes sollicitations.

Par la suite, les professionnels conviennent qu'il est important, autant que possible, de proposer un même espace, une même temporalité, ainsi que les mêmes personnes présentes lors de ces temps, dans le but de faire repère pour le jeune. Un moment ritualisé, qui par son côté immuable et répété va lui permettre dans un premier temps, d'appréhender, de comprendre et d'intégrer ce qu'il s'y passe et ce qu'il va y faire, pour ensuite être en capacité d'apprendre des nouvelles sollicitations présentées.

Pour finir, une attention particulière doit être aussi accordée à l'aménagement de l'environnement qui, pour l'éducatrice sportive et la psychomotricienne, se manifeste comme un point primordial à considérer. « *Moi je le vois plus dans un aménagement la possibilité d'apprentissage. De soigner l'aménagement ça me paraît important.* », évoque cette dernière. Un aménagement pensé selon les besoins de l'enfant pouvant se traduire de diverses manières : selon ses capacités motrices, ses aversions (bruit, lumière, etc.), mais aussi selon ses préférences au niveau des postures, appuie l'éducatrice sportive, en vue qu'il puisse se mobiliser davantage, voire différemment : « *Parce que je pense que du moment où le jeune aussi polyhandicapé est confortable on obtient plus facilement de sa part du mouvement, du jeu, etc. Donc, pour sa participation active c'est aménager l'environnement qui me semble primordial pour lui permettre justement de nous montrer tout ce qu'il est capable, tout ce qu'il a envie de faire.* ».

3.3- Les difficultés rencontrées faisant frein aux apprentissages

Si les professionnels ont pu rendre compte des conditions à mettre en œuvre pour qu'une situation de jeu soit source d'apprentissages, ils ont pu également s'exprimer sur leurs difficultés durant ces moments pouvant faire frein aux apprentissages.

Pour l'AMP, ces difficultés sont en lien avec l'hétérogénéité du groupe où les personnalités de chacun peuvent parfois mettre à mal l'activité : « *Il faut choisir un camarade qui est plutôt calme, parce que si on prend un jeune comme Basil par exemple je pense que ça ne pourra pas marcher, on n'aura pas la même attention de la part de Rémi parce que Basil il n'est pas toujours concentré quand il est en groupe. Donc la séance va partir dans tous les sens et des fois on ne pourra pas la mener à son terme. Du coup pour moi c'est raté [...] Ils sont tous différents donc il faut vraiment faire attention entre les comportements des jeunes.* ».

Pour la psychomotricienne, cela dépend de l'état émotionnel du jeune, dans le cas de stéréotypies importantes par exemple. Un regard que partage l'ergothérapeute mentionnant de son côté plus spécifiquement leur état de santé. « *Et une situation qui serait défavorable au jeu, ben je pense que ce serait principalement la fragilité des jeunes et leur état de santé sur le moment en fait. C'est-à-dire que si un jeune n'est vraiment pas bien, le jeu peut lui redonner de la gaieté de cœur et le remotiver mais il peut aussi énormément le fatiguer, le stimuler.* ».

Concernant l'éducatrice sportive, la difficulté qu'elle rencontre est liée au manque de temps parfois rencontré dans sa pratique empêchant une observation fine du jeune. « *La plus grosse difficulté finalement c'est de pouvoir prendre le temps, observer et finalement décoder le jeune et ses appétences.* ». Une importance qui est donnée à l'observation en vue de pouvoir recueillir des informations concernant les capacités, les appétences du jeune afin de lui proposer des contenus de jeu qui lui soient signifiants.

3.4- Une temporalité spécifique à respecter

Si l'éducatrice sportive l'exprime en ces termes : « *On va peut-être trop vite pour eux* », une autre caractéristique qu'indiquent les professionnels auprès de ce public est celui d'une temporalité différente, compte tenu de leurs déficiences. Une temporalité dont nous devons être à l'écoute, qui se traduit dans le cadre des apprentissages par un temps de latence plus important, qui doit être respecté autant que possible. « *Je trouve que le temps des personnes avec polyhandicap c'est important.* » dit la monitrice-éducatrice. Un point de vue que partage le psychologue : « *Il faut arriver à s'effacer et à essayer de suspendre un peu les choses pour que ce soit possible. C'est-à-dire laisser des espaces pour que le jeu puisse se dérouler. [...] on propose, on lui explique et on attend. Parce qu'ils ont une temporalité spécifique. Et ce temps suspendu fait qu'il va pouvoir dérouler son action. Si on le sollicite trop il n'a pas le temps de laisser son temps de latence s'exprimer. Donc le jeu oui il y a des spécificités, et pour moi l'une des spécificités c'est d'arriver à entendre quelque chose de la temporalité de l'autre.* ».

Un respect du rythme de chacun qui pour l'éducatrice sportive a son importance dans le cadre d'une situation d'apprentissage, afin de laisser le temps au jeune de pouvoir d'abord assimiler et intégrer les diverses informations liées au contexte et à l'environnement, avant de pouvoir se focaliser davantage sur les consignes données : « *Et c'est vrai que l'on va vite avec ces jeunes-là, on va tout de suite leur donner une consigne alors qu'il faut peut-être un peu plus de temps avant d'intégrer déjà le contexte, l'environnement, avant de pouvoir se fixer sur la consigne qu'on leur donne.* ». Car, comme vient à l'indiquer la monitrice-éducatrice, « *déjà rien que*

pour assimiler une information ça prend du temps ». En complément, concernant leur temporalité, l'AMP rajoute que ces enfants ont aussi « *un temps d'attention court* ».

IV- DISCUSSION

Afin de cerner concrètement la place que peut avoir le jeu dans le cadre des apprentissages chez l'enfant et le jeune avec polyhandicap, je vais confronter dans cette partie, les résultats précédents obtenus lors des entretiens, avec les éléments théoriques issus de l'analyse bibliographique. Pour ce faire, j'exposerai dans un premier temps en quoi le jeu peut être une source d'apprentissages chez ces enfants, en relation avec les recherches issues du champ de la psychologie cognitive et des neurosciences. Ensuite, j'annoncerai le contexte dans lequel le jeu doit être appliqué pour renforcer les apprentissages, pour terminer par les points de prévention et de vigilance qui lui sont rattachés dans sa mise en œuvre.

Lorsque nous regardons les résultats, le premier point central qui ressort à la lecture des entretiens concernant le jeu chez l'enfant et le jeune avec polyhandicap, est que celui-ci représente avant tout un moyen prédominant pour faire relation auprès de ce public. Un moyen utilisé par les professionnels autant pour créer la relation, que pour l'entretenir. Cinq professionnels sur six évoquent cet aspect, comme l'exprime la psychomotricienne : « *le jeu c'est un partage, une manière d'entrer en relation facilement, je trouve que c'est la première porte d'entrée* ». Si cet élément n'est pas mentionné dans l'analyse bibliographique, en revanche l'étude sur l'espièglerie menée par Watson (2014), complète cet aspect en expliquant que l'enjouement et l'enthousiasme de ces enfants se voient favorisés dans le cadre d'une relation avec un adulte, d'autant plus si celle-ci est bien établie et de qualité. La relation chez ces enfants semble donc apparaître comme une donnée importante, d'autant si pour Collignon (2008, p.108) « le monde de la personne polyhandicapée est aussi et peut-être surtout un monde affectif ». Dans ce cas, pour ces enfants ayant un mode « d'être au monde » passif (Badia Altes et al., 2011, p.197), en partant de ce plaisir d'être en relation, le jeu constitue donc une première porte d'entrée afin de mobiliser l'attention de l'enfant dans une situation. Un premier engagement d'ordre affectif, qui représente l'une des composantes fondamentale pour qu'un apprentissage puisse se faire au niveau de l'activité cognitive, comme l'indiquent Chard et Roulin (2015). Ici, l'hypothèse deux supposant le jeu comme une médiation à la relation, trouve donc une réponse favorable.

Si le jeu pourvu d'une relation, représente un premier levier pour promouvoir la présence de l'enfant dans une situation, pour renforcer ce point les professionnels livrent certaines recommandations concernant les supports à proposer afin qu'ils puissent faire sens et jeu, et qu'ils soient pleinement investis par l'enfant. Pour ce faire, les supports doivent tenir compte des capacités et des intérêts de chacun, en étant également de nature sensorielle, comme l'indiquent la monitrice-éducatrice et l'AMP : « *je fais en fonction de leurs capacités* », « *aussi selon les intérêts* », « *en fait, j'associe le jeu avec les cinq sens* ». En se référant à l'analyse bibliographique, nous constatons que les pistes pédagogiques énoncées par Chard et Roulin (2015) pour favoriser les apprentissages auprès de ce public, sont identiques aux caractéristiques qui viennent d'être nommées concernant les supports qui font jeu pour l'enfant avec polyhandicap. Ainsi, le jeu peut être identifié comme un outil favorable aux apprentissages chez l'enfant et le jeune avec polyhandicap, ce qui confirme la première hypothèse de départ. Pour aller plus loin, lorsque nous revenons sur les conditions formulées par Corbeil (2021) pour que les supports proposés puissent être une « médiation pédagogique », soit l'apport de supports qui font plaisir et qui font sens pour l'enfant, au regard de l'ensemble des éléments qui viennent d'être évoqués, nous pouvons donc dire plus spécifiquement que le jeu représente une médiation pédagogique pour ces enfants.

Si le jeu, tant inscrit dans une relation que vécu autour d'un objet, permet dans les deux cas, comme nous venons de le voir, d'éveiller l'intérêt de l'enfant dans la tâche, et donc de promouvoir sa participation active, nous savons en revanche que tout apprentissage nécessite également un engagement corporel de la part de l'enfant dans la situation qu'il vit (Chard & Roulin, 2015). C'est pourquoi, pour soutenir sa participation directe sur son environnement compte tenu de ses atteintes motrices, les professionnels font part de leurs moyens pour y parvenir. Ils évoquent ainsi l'attention à donner aux postures et aux installations, en privilégiant celles qui favorisent les mouvements de l'enfant, de même que son confort afin qu'il puisse se mobiliser et être disponible sur le moment, comparable aux recommandations de Chard et Roulin (2015). Si ces mêmes auteurs expliquent également qu'il est important de privilégier le caractère intentionnel du geste de l'enfant pour qu'il puisse encoder différentes informations reçues par son milieu et faire l'acquisition de nouvelles connaissances, cela conduit dans la pratique à ce que la guidance physique apportée à ces enfants soit autant que possible partielle. Par la motivation que le jeu procure (Bouchard, 2019), il peut donc ici aussi permettre de favoriser l'action directe du jeune dans son activité.

Pour que le jeu puisse être, de manière optimum, une source d'apprentissage pour ces enfants, l'étude des entretiens révèle que celui-ci doit s'inscrire également dans un contexte spécifique, à généraliser toutefois dans l'accompagnement effectué auprès de ces personnes. De ce fait, la mise en situation du jeu doit s'établir au sein d'un environnement ritualisé et repéré, c'est-à-dire offrant des régularités à la fois concernant les lieux, les personnes, les contenus, mais aussi une même temporalité. De cette façon, l'enfant va pouvoir d'abord comprendre le sens de ce qu'il vit, avant d'être en mesure dans un second temps de pouvoir apprendre des nouvelles expériences présentées. Pour renforcer cette compréhension de son environnement, les personnes avec polyhandicap ayant une temporalité différente qui se traduit par un temps de latence plus important, celle-ci doit être respectée, afin que l'enfant puisse disposer du temps dont il a besoin pour intégrer ce qu'il reçoit et ainsi dérouler son action, comme l'exprime le psychologue : « *on propose, on lui explique et on attend. Parce qu'ils ont une temporalité spécifique. Et ce temps suspendu fait qu'il va pouvoir dérouler son action* ». Par ailleurs, pour soutenir sa présence dans l'activité, les stimuli parasites doivent être filtrés en fonction des aversions de chacun, dans le milieu dans lequel évolue l'enfant. Si ces composantes apparaissent dans les pistes d'accompagnement proposées par Chard et Roulin (2015), en revanche les résultats apportent une perspective supplémentaire évoquant la nécessité d'effectuer au préalable un accompagnement autour du confort et de la relation, afin de favoriser le niveau d'éveil et de disponibilité de l'enfant dans la situation.

Si jusqu'à présent les représentations des professionnels concernant le jeu et les apprentissages auprès de ces enfants rejoignent les éléments théoriques apportés, avec quelques pistes d'intervention en plus associées, les résultats obtenus permettent également d'accéder à d'autres aspects non mentionnés dans l'analyse bibliographique qui complètent ce sujet, en lien avec le vécu des professionnels et de leurs expériences de terrain.

Ainsi, si l'utilisation du jeu en pédagogie est source d'apprentissages pour ces enfants, sa mise en place nécessite toutefois des points de prévention et de vigilance. En effet, si le jeu est synonyme de plaisir, les situations de jeu peuvent dans certains cas être source d'inconfort, avec une frontière entre plaisir et déplaisir réduite pour l'enfant avec polyhandicap. Un inconfort qui peut résulter soit de douleurs liées à la réalisation d'un geste, soit d'un plaisir trop grand non maîtrisé par l'enfant où le jeu devient subi, soit d'une fatigue causée par les stimulations qu'il procure, comme l'observe l'ergothérapeute : « *le jeu peut lui redonner de la gaieté de cœur et le remotiver mais il peut aussi énormément le fatiguer, le stimuler* ». L'état émotionnel et l'état de santé de l'enfant doivent donc être pris en compte et le jeu accompagné par l'adulte. D'autre

part, dans une vie collective, l'hétérogénéité des personnalités pouvant parfois mettre à mal l'activité, cela nécessite également de penser au préalable la dynamique de groupe, en tenant compte des intérêts et des singularités de chacun, de manière à pouvoir conduire l'activité à son terme et dans les meilleures conditions possibles.

Si pour Collignon (2008) le monde tel que perçu par l'enfant avec polyhandicap reste difficile à appréhender, ce qui amène à « franchir le mur des apparences », comme le défend Zucman (2010, p.64), en effet pour l'ensemble des professionnels il est à noter que les situations rencontrées auprès de ces enfants restent parfois sujettes au doute et à interprétation, sans vraiment reconnaître si ce qu'ils observent est de l'ordre du jeu. Les professionnels se questionnant quant à la manière dont ils peuvent percevoir et vivre ces moments, comme le questionne l'éducatrice sportive : « *après il y a des jeunes où je pense qu'ils ne sont pas là-dedans, ou du moins ils ne nous le montrent pas* ». C'est pourquoi, s'appuyer sur les observations de l'équipe et de l'entourage proche apparaît comme une pratique à soutenir. D'autant, si les obligations du quotidien ne permettent pas toujours une observation fine de l'enfant dans ses capacités et ses appétences, de même que d'être dans une « interdépendance consciente » (Watson, 2014). Ainsi, dans les échanges en regards croisés, qui impliquent les connaissances et les observations complémentaires d'autres professionnels ou des familles, des éclairages supplémentaires vont pouvoir être apportés sur la situation vécue ou sur l'enfant. Un aspect qui montre l'importance à donner à l'évaluation et à l'observation, comme l'indique l'éducatrice sportive : « *je pense que l'évaluation, le temps d'observation est très important avec ce public-là surtout* ». Et qui de surcroît, fait lien et donne sens à l'étude sur l'espièglerie de Watson (2014), dans laquelle il démontre en quoi une bonne connaissance de l'enfant de la part du professionnel favorise son enjouement.

CONCLUSION

Si l'enfant avec polyhandicap se retrouve entravé dans l'appropriation du monde qui l'entoure, par ses déficiences qui peuvent l'empêcher d'agir de manière autonome et de façon spontanée sur son environnement, nous avons vu que l'étayage de l'adulte dans le respect de certaines conditions pouvait soutenir un engagement plus volontaire et plus direct de sa part envers son milieu. Ainsi, il en est ressorti que le jeu représentait un moyen significatif pour y parvenir, ce qui amène à le considérer comme une réelle médiation pédagogique pour ces enfants dans le cadre de leurs apprentissages.

Lorsque nous revenons sur les recommandations de bonnes pratiques à l'usage des professionnels de l'Anesm, qui questionne : par quel type d'activités stimuler la personne et favoriser sa motivation ? Quels outils proposer pour favoriser l'évolution des compétences ? Et comment les mettre en place ? Ce mémoire apporte donc quelques pistes d'accompagnement pour atteindre ces objectifs, avec l'utilisation du jeu comme réponse à envisager parmi d'autres possibilités existantes.

Dans le cadre de ma pratique, cette étude de recherche me permet aujourd'hui de concevoir le contenu des activités que je propose aux enfants et aux jeunes que j'accompagne différemment, en privilégiant le support de jeu, afin qu'ils puissent apprendre dans un contexte d'amusement. Par exemple, notamment dans le cadre d'une activité manuelle et créative que j'anime sur l'unité sur laquelle j'interviens et celle de la communication, où tous les enfants ne montrent pas le même niveau d'intérêt. Pour illustrer mes propos, j'ai en tête un jeune garçon qui lors des activités manuelles se montre davantage dans l'observation, en intervenant peu, malgré nos diverses stimulations et sollicitations. En observant sur un temps du quotidien, qu'il semblait apprécier tirer sur des élastiques, en rigolant et en manifestant de grands sourires, j'ai donc transféré son intérêt dans le cadre de cette activité afin qu'il puisse projeter de la peinture sur une feuille en tirant sur ces élastiques. Après l'avoir mis en application, ce garçon s'est montré davantage participatif, et a semblé par ailleurs passer un bon moment en prenant du plaisir dans son activité.

C'est pourquoi, cela m'amène à dire que si le jeu en relation nécessite certaines qualités de la part du professionnel, comme savoir faire preuve de présence à l'autre, d'écoute, de persévérance ou encore d'humour, dans le cadre de la réalisation de supports de jeux cela demande en revanche de faire preuve d'une observation fine du jeune dans ses capacités et ses intérêts, de même que de faire preuve d'imagination et de créativité. Car, s'il existe des jeux à

destination des enfants et des jeunes avec polyhandicap pour permettre leurs apprentissages dans différents domaines, compte tenu de l'hétérogénéité des capacités et de la singularité de chacun, ceux-ci ne sont pas toujours pleinement investis par les enfants. C'est la raison pour laquelle, créer des supports de jeux en partant des intérêts et des capacités de chacun, comme le souligne cette recherche, apparaît comme étant plus attractif pour eux.

Par ailleurs, dans le cadre de la mise en place du jeu au sein d'un espace collectif et d'un groupe hétérogène, je me demande encore comment l'environnement peut être conçu, ou quels jeux et jouets laisser à disposition, de manière à ce que les enfants qui sont en capacité de choisir les jeux et jouets qui les intéressent, puissent jouer de manière spontanée et librement sans mettre à mal le reste du groupe ? Partant du principe comme le dit Bataille (2011, p.268) que le jeu favorise chez l'enfant « l'édification de sa personnalité, lui permettant d'accéder au 'je' ».

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J. (2016). *Psychologie de la communication : théories et méthodes*. Armand Colin.
- Anesm. (2018). *L'accompagnement de la personne polyhandicapée dans sa spécificité. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles*. https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2020-11/lettre_cadrage_polyhandicap_vdef_sitehas.pdf
- Badia Altes, F., Nieto Torrents, S., & De Visscher, C. (2011, Juillet). L'utilisation des aides techniques dans la démarche d'apprentissage avec de très jeunes polyhandicapés. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (Hors-série n° 6), 197–207.
- Bataille, A. (2011). *Pour les enfants polyhandicapés : une pédagogie innovante*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.batai.2011.01>
- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.
- Camberlein, P., & Ponsot, G. (2021). *La personne polyhandicapée. La connaître, l'accompagner, la soigner*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.colle.2021.01>
- Campehoudt, L.-V., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Chard, M., & Roulin, J.-L. (2015). Vers une meilleure compréhension du fonctionnement cognitif des personnes polyhandicapées. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 26, 29–44. <https://doi.org/10.7202/1036409ar>
- Collignon, P. (2008). Éthique du soin et qualité de vie chez les enfants sévèrement polyhandicapés. *Reliance*, (28), 102–109. <https://doi.org/10.3917/reli.028.0102>
- Corbeil, T. (2021). Soutenir l'apprentissage de l'élève polyhandicapé : comment relever les défis ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 9–14. <https://www.szh-csps.ch/r2021-09-01/>
- Doukas, T., Fergusson, A., Fullerton, M., & Grace, J. (2017, novembre). *Supporting people with profound and multiple learning disabilities. Core & essential service standards*. <https://www.pmlmlink.org.uk/wp-content/uploads/2017/11/Standards-PMLD-h-web.pdf>

- Epstein, J., & Radiguet, C. (2019). *L'explorateur nu. Plaisir du jeu, découverte du monde*. Mango.
- Gueguen, C. (2015). *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Pocket.
- Petitpierre, G., & Squillaci, M. (2020). Pédagogie et polyhandicap : quels enjeux et conditions pour l'apprentissage de la personne polyhandicapée ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, (88), 51–64. <https://doi.org/10.3917/nresi.088.0051>
- Toubert-Duffort, D., Atlan, E., Benoit, H., Lewi-Dumont, N., Puustinen, M., & Zebdi, R. (2018). *Conditions d'accès aux apprentissages des jeunes polyhandicapés en établissements médico-sociaux – de l'évaluation des potentiels cognitifs à la mise en œuvre de leur scolarisation* [Rapport de recherche]. INSHEA. <https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-02015513>
- Watson, D. (2014). *'Go-getters' and 'clever little cookies': a summary of a multimethod study on playfulness and children with PMLD*. University of Bristol.
- Zucman, É. (2010). Éthique et polyhandicap : la liberté humaine en question. In E. Hirsch (Ed.), *Traité de bioéthique : III - Handicaps, vulnérabilités, situations extrêmes* (pp. 61–77). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.hirsc.2010.03.0061>
- Zucman, É. (2019). La reconnaissance des jeunes polyhandicapés en tant que personnes. *Contraste*, (50), 229–250. <https://doi.org/10.3917/cont.050.0229>

ANNEXES

Annexe 1 : Grille d'entretien semi-directif

Éléments recherchés	Questions posées	Questions complémentaires
Introduction à l'entretien	1- Pour commencer, pourriez-vous vous présenter brièvement ?	1 (bis) – Quelle est votre fonction ? Quelle est votre ancienneté sur le poste ? En quoi consiste votre travail ?
1^{er}- Quelles représentations ont les professionnels du jeu chez l'enfant en situation de polyhandicap ?	2- Dans un premier temps, pourriez-vous me dire ce que cela évoque pour vous le mot « jouer » de manière générale ? 3- Repérez-vous des spécificités chez l'enfant en situation de polyhandicap ? 4- Selon-vous, le jeu fait-il sens de la même manière chez l'ensemble des enfants ou relevez-vous des formes différentes, des singularités selon chacun ?	3 (bis) - Auriez-vous en tête des moments de jeu, observés ou partagés, auprès des enfants que vous accompagnez ? 4 (bis) – Pourriez-vous enrichir votre réponse par des exemples ?

<p>2^{ème} - Comment les professionnels mettent-ils en œuvre le jeu auprès des enfants ?</p>	<p>5- Au vu des éléments que vous m'avez donnés précédemment et de l'idée que vous vous faites du jeu, dans votre pratique à quels moments l'utilisez-vous ?</p> <p>6- Sur quoi vous appuyez-vous pour que le jeu fasse sens chez l'enfant ?</p> <p>7- Quelles sont pour vous les conditions favorables à une situation de jeu ? Ou à l'inverse, les difficultés rencontrées ?</p>	<p>5 (bis) – Pouvez-vous étayer davantage : pourquoi ? de quelles manières ? dans quelles circonstances ?</p> <p>6 (bis)- Que prenez-vous en compte lorsque vous proposez une situation de jeu à un enfant ?</p>
<p>Transition</p>	<p><i>Selon moi, le jeu est universel et peut prendre des formes différentes selon chacun : jeux avec objets, jeux relationnels etc. Dans tous les cas, il est une source de plaisir qui permet d'engager pleinement l'enfant dans la situation vécue. C'est pourquoi, dans le cadre des apprentissages chez l'enfant en situation de polyhandicap, je rajouterais que celui-ci pourrait représenter un moyen de les favoriser, dans la mesure où l'enfant engagé dans un contexte qui fait sens pour lui par le plaisir va pouvoir plus facilement mettre à profit l'ensemble de ses connaissances et de ses compétences afin de développer de nouvelles habiletés.</i></p>	

<p>3^{ème}- Le jeu peut-il représenter un outil favorable aux apprentissages ?</p>	<p>8- Qu'en pensez-vous ? Pensez-vous que le jeu peut-être un outil favorable aux apprentissages ?</p> <p>9- Quels liens faites-vous entre le jeu et les apprentissages ?</p> <p>10- Pour finir, dans le cadre de vos pratiques, comment mettez-vous en œuvre le jeu de manière à ce qu'il soit sources d'apprentissages ?</p>	<p>8 (bis) - Auriez-vous en mémoire des moments de jeux sources d'apprentissages chez les enfants que vous accompagnez ?</p>
<p>Conclusion à l'entretien</p>	<p>11- Au terme de cet entretien, voyez-vous d'autres choses à rajouter, à aborder concernant ce sujet de recherche ?</p>	

Annexe 2 : Formulaire du recueil de consentement

« Le jeu : une médiation pédagogique favorable aux apprentissages chez les enfants et les jeunes en situation de polyhandicap »

SPATH Faustine, étudiante à l'INSHEA, m'a proposé de participer à la recherche réalisée dans le cadre de son mémoire intitulé : « *Le jeu : une médiation pédagogique favorable aux apprentissages chez les enfants et les jeunes en situation de polyhandicap* » qu'elle conduit sous la supervision d'ATLAN Esther et PUUSTINEN Minna.

J'ai pris connaissance de la note d'information m'expliquant le protocole de recherche mentionné ci-dessus. J'ai pu poser toutes les questions que je voulais, j'ai reçu des réponses adaptées.

J'ai noté que les données recueillies lors de cette recherche demeureront strictement confidentielles.

J'ai compris que je pouvais refuser de participer à cette recherche sans conséquence pour moi, et que je pourrai retirer mon consentement à tout moment sans avoir à me justifier et sans conséquence.

Compte tenu des informations qui m'ont été transmises, j'accepte librement et volontairement de participer à la recherche pour le mémoire intitulé : « *Le jeu : une médiation pédagogique favorable aux apprentissages chez les enfants et les jeunes en situation de polyhandicap* ».

Conformément aux dispositions de la loi CNIL et au Règlement Européen sur la Protection des Données Personnelles de 25 mai 2018, vous disposez à tout moment d'un droit d'accès, de portabilité, de rectification, d'effacement, de limitation et d'opposition au traitement des données vous concernant. Ces droits s'exercent auprès de l'email de l'étudiante et le cas échéant de la déléguée à la protection des données. Si vous estimez, après ce contact, que vos droits « Informatique et Libertés » ne sont pas respectés, vous pouvez adresser une réclamation à la CNIL.

Fait à..... le

Participant à la recherche

Nom Prénoms

Signature :

(Précédée de la mention : *Lu, compris et approuvé*)

Annexe 3 : Retranscription de l'entretien avec l'éducatrice sportive⁶

- **Pouvez-vous commencer par vous présenter ?**

Je suis professeure d'activité physique adaptée au sein de l'EEAP depuis maintenant 10 ans. Donc ici j'ai pour fonction de proposer des activités motrices autour d'apprentissages moteurs. C'est des activités qui peuvent aller de la piscine jusqu'au basket, qui peuvent être individuelles ou collectives, mais aussi des sorties extérieures etc.

- **Dans un premier temps, pouvez-vous me dire ce qu'évoque pour vous le mot « jouer » de manière générale ?**

Pour moi jouer c'est prendre plaisir à une activité, la notion de plaisir est pour moi primordiale quand j'entends le mot jouer. Soit on peut être en capacité de jouer seul, ou à des jeux aussi collectifs. Donc ça m'évoque la relation, puisque dans le jeu finalement en collectif la relation est je pense primordiale. Et après dans l'individuel le plaisir qui va ressortir de jouer. Voilà pour moi ce qu'évoque le jeu.

- **Dans le cadre du polyhandicap, voyez-vous des spécificités par rapport au jeu ?**

Alors pour moi je pense que c'est compliqué de savoir avec certains. Le polyhandicap dans tous les cas ça questionne finalement sur ce qu'est capable de faire le jeune, comment il peut envisager les choses. Du coup pour moi il y a certains jeunes qui vont être dans la recherche plutôt de sensations. Alors est-ce que c'est du jeu ou pas ou c'est vraiment du sensoriel pur ? Et d'autres qui vont être dans la manipulation d'objets, et finalement ça va être du jeu d'aller manipuler soit une maraca, soit un ballon etc. Pour moi ça c'est de l'ordre du jeu pour un jeune polyhandicapé. Et après il y a tous les jeux relationnels, la recherche de l'adulte quand le jeune est en capacité de l'interpeller, ça peut être aussi un jeu de relation.

Auriez-vous en tête des moments de jeu, partagés ou observés, auprès des jeunes que vous accompagnez ?

Ce qui me marque vraiment avec ce public-là c'est quand même la manipulation. Alors après ça reste très sensoriel pour certains, mais j'ai exemple de certains jeunes qui vont prendre plaisir à prendre un objet quelque part et à l'amener dans un autre lieu. Pour moi ça peut être aussi du jeu. C'est difficile de savoir si c'est du jeu ou du sensoriel pur, de la recherche de stimulations. Mais pour moi, ça peut être du jeu où un jeune qui vient clairement vous donner une balle et vous, vous lui redonnez et il sourit, pour moi là il y a une sorte de jeu relationnel aussi mais autour d'un objet. Donc pour moi ce serait du jeu. Un autre exemple, après il y a des jeunes qui peuvent se poser c'est vrai, je pense à des jeunes qui utilisent des pianos, pour moi je pense qu'il y a une certaine prise de plaisir, ça se voit à leur facies, ça se voit à leur comportement et pour moi c'est aussi de l'ordre du jeu.

Qu'observez-vous dans leur comportement lorsqu'ils sont avec leur piano qui pourrait vous paraître comme étant du jeu ?

Déjà il y a une certaine prise de plaisir, on le voit par des sourires, par le fait qu'ils persistent sur le mouvement qu'ils sont en train de faire. Parce qu'ils peuvent très bien s'en désintéresser mais non ils insistent sur cette manipulation qui semble leur procurer quelque chose. Et voilà le comportement aussi

⁶ La retranscription verbatim de l'entretien a été lissée.

posé sur quelque chose, parce que si quelque chose ne nous intéresse pas, c'est comme nous, on va passer à autre chose, c'est peut-être voilà se centrer sur quelque chose aussi.

- **Selon vous, est-ce que le jeu fait sens de la même manière chez l'ensemble des jeunes ou relevez-vous des formes différentes, des singularités selon chacun ?**

Je pense que c'est vraiment très singulier à chacun.

Auriez-vous des exemples ?

J'ai un jeune en tête qui va être beaucoup dans la relation, c'est-à-dire qu'on va pouvoir utiliser l'humour par exemple, il va y répondre en se mobilisant. Par exemple, on va aller vers lui en faisant un jeu de chatouilles et il va y répondre en se tournant dans tous les sens, en rigolant et puis en attendant finalement qu'on revienne vers lui pour le rechatouiller. Donc pour moi, là on est dans du jeu, du jeu relationnel surtout. Après il y en a d'autres qui vont arriver, comme je disais tout à l'heure, avec une balle vers nous, soit nous la lancer, attendre que nous on leur lance etc. Donc là, il y a aussi du jeu. Et après, il y a des jeunes où je pense qu'ils ne sont pas là-dedans, ou du moins ils ne nous le montrent pas. Je pense à une jeune qu'on essaie de stimuler et qui va être un peu dans le refus des propositions, qui va être plus dans l'observation et finalement on se dit que là peut-être que le jeu ça ne lui convient pas. Voilà, il y a certains jeunes que je n'ai jamais vu jouer, ou soit il faut vraiment être attentif, et je pense que l'évaluation, le temps d'observation est très important avec ce public-là surtout.

- **Dans votre pratique, à quels moments utilisez-vous le jeu ?**

Alors pour moi, c'est par le jeu finalement que je vais réussir à amener le jeune à améliorer ses compétences motrices. Donc moi, dans ma fonction d'éducatrice sportive, finalement j'utilise le jeu pour obtenir une gestuelle, une compétence motrice particulière. Et puis, en fait avec la notion de plaisir on arrive à beaucoup de choses avec ce public-là, comme avec n'importe qui, comme avec beaucoup. Et ça facilite l'amélioration des compétences par le jeu. C'est vraiment pour moi fondamental et le jeu va permettre aussi de créer la relation. C'est au travers du jeu que je vais apprendre à connaître le jeune, qu'on va créer des échanges déjà relationnels dans un premier temps et ensuite qui vont me permettre moi plus tard d'améliorer ses compétences. Donc le jeu, finalement, le jeu, la relation c'est la base pour obtenir ce que j'attends. Donc pour moi je l'utilise quasiment tout le temps quand le jeune est réceptif bien sûr. Mais vraiment il faut se laisser le temps, se laisser le temps d'appréhender le jeune, d'apprendre à le connaître, qu'il nous connaisse aussi vis-à-vis de nos réactions, et c'est au travers du jeu je pense qu'on obtient plus facilement ça.

De quelles manières le mettez-vous en pratique ?

Par l'intonation de la voix, j'utilise beaucoup ma voix comme médiateur dans le sens où selon l'intonation le jeune va réagir d'une façon ou d'une autre, et c'est vrai que le jeu souvent on essaie d'être festif, joyeux, quand on parle on utilise des voix peut être un peu plus aigües. Et on sait qu'avec les jeunes polyhandicapés c'est quand même quelque chose qui les interpelle et qui semble faire sens, après on n'est jamais certain. Et je pense que je leur laisse le temps aussi de décoder ce qui est attendu. Et par le jeu aussi leur laisser vivre de nouvelles expériences. J'aménage l'environnement, je vais centrer le jeune finalement en limitant les stimuli extérieurs, je vais essayer déjà qu'il soit plutôt attentif à la relation, du coup à ce qui est attendu pour moi. Et je vais évaluer auparavant ses appétences, parce que finalement le jeu il y en a certains qui vont être attirés par les balles, d'autres par des objets plutôt musicaux, d'autres par des tissus. Donc déjà il faut repérer je pense ce que le jeune apprécie en termes de toucher etc. Et adapter aussi sa posture, je pense aussi que c'est important, c'est-à-dire qu'un jeune qui est en fauteuil ne va peut-être pas se mobiliser, alors que si on le sort du fauteuil, en le plaçant sur

un tapis, il va pouvoir se mettre en position latérale, aller chercher un objet, montrer d'autres capacités et du coup proposer d'autres jeux qu'un jeu qu'on pourrait proposer en fauteuil par exemple. Parce que je pense que du moment où le jeune aussi polyhandicapé est confortable on obtient plus facilement de sa part du mouvement, du jeu etc. Donc, pour sa participation active c'est aménager l'environnement qui me semble primordial pour lui permettre justement de nous montrer tout ce qu'il est capable, tout ce qu'il a envie de faire, et lui laisser aussi nous montrer comment il a envie de jouer finalement, l'observation de ses comportements, de ce qu'il va pouvoir montrer, même dans sa communication.

Est-ce que vous pouvez imposer un support, ou à l'inverse ne pas proposer de support et prendre ce que la personne vous présente ?

Alors ce sont deux choses différentes mais que l'on peut faire sur une même séance. C'est-à-dire que ça m'est déjà arrivé de proposer un jeu à un jeune qui n'était pas finalement réceptif et au final je l'ai laissé faire ce qu'il avait envie de faire entre guillemets. J'ai observé ce qu'il me montrait et puis on a trouvé un jeu tous les deux où on a pu être en lien. Donc laisser le jeune faire seul aussi, alors c'est sûr que l'on a toujours une attente, on essaie de se mettre des objectifs derrière en voulant obtenir certaines choses, mais au final c'est parfois en les laissant faire qu'on se rend compte de leurs capacités et finalement ça nous permet de nous donner d'autres idées, d'être plus créatifs par la suite. Et pour ceux que ça n'intéresse pas finalement la difficulté c'est parfois d'accepter qu'ils n'aient pas envie de faire aussi.

• **Sur quoi vous appuyez-vous pour que le jeu fasse sens chez le jeune ?**

Pour que ça fasse sens il faut que ce soit quelque chose qui soit agréable pour le jeune, donc c'est quelque chose qu'il nous a montré, et je pense que si le jeune montre du plaisir à faire telle chose finalement ça aura du sens pour lui si on maintient ce jeu-là, ce qu'il a cherché à faire. Je pense que ça maintiendra le sens qu'il y a mis derrière, et si on voit que ça ne fonctionne plus c'est que peut-être on est de trop aussi dans le jeu, puisque le jeu c'est aussi savoir jouer seul, on peut jouer seul.

• **Quelles sont pour vous les conditions favorables à une situation de jeu ? Ou à l'inverse, les difficultés que vous pouvez rencontrer ?**

L'aménagement de l'environnement, limiter les stimuli, pouvoir observer les appétences, adapter sa posture. La plus grosse difficulté finalement c'est de pouvoir prendre le temps, observer et finalement décoder le jeune et ses appétences. Alors avec certains ce sera plus facile qu'avec d'autres en fait. Il y a certains jeunes où moi ça me paraît plus compliqué de décoder, de savoir ce qui les intéresse, s'ils sont en capacité de jouer ou pas.

Et par rapport au temps ?

Finalement on est assez limité dans le temps. Moi dans ma pratique c'est assez limité dans le temps, on a des créneaux à suivre, on est happé finalement par le quotidien avec les jeunes, on n'est pas toujours seul avec le jeune et du coup notre regard n'est pas toujours porté sur un jeune qui est peut-être en train de jouer, et finalement parfois on ne prend pas le temps de se poser avec le jeune et d'échanger, de jouer avec lui. Et le temps, ce n'est pas en quelques minutes qu'on va réussir à décoder le jeune, je pense qu'il faut prendre le temps. Et c'est vrai que l'on va vite avec ces jeunes-là, on va tout de suite leur donner une consigne alors qu'il leur faut peut-être un peu plus de temps avant d'intégrer déjà le contexte, l'environnement, avant de pouvoir se fixer sur la consigne qu'on leur donne. Nous on va peut-être trop vite pour eux.

❖ Transition

• Qu'en pensez-vous ? Pensez-vous que le jeu peut-être un outil favorable aux apprentissages ?

Comme je l'ai dit au début pour moi c'est clairement un moyen à mettre en place pour permettre d'acquérir des habiletés sur le plan moteur en tout cas. Moi je le vis au quotidien. Et cette définition que vous donnez c'est clairement ma vision du jeu dans le sens où moi je l'utilise à des fins d'apprentissage finalement.

Auriez-vous en mémoire des moments de jeu sources d'apprentissages chez les jeunes que vous accompagnez ?

J'ai un atelier basket où du coup on utilise le jeu avec la balle, on se lance la balle, on la donne aux camarades etc. Et c'est vrai qu'à ce moment-là, j'ai pu voir au fil du temps, mais ça prend parfois des mois, des jeunes qui prennent plaisir à se lancer la balle et du coup améliorent leurs gestes de lancer. Donc c'est comme ça que je vais réussir à pouvoir améliorer leurs habiletés motrices. Par exemple, on essaie de gagner des points. Bon là c'est avec des jeunes au niveau cognitif qui ont la capacité de comprendre le gain ou la perte. Et finalement ils veulent gagner, donc ils sont totalement dans le jeu, donc ils font en sorte de s'améliorer, ils veulent viser le panier par exemple et quand ils visent le panier ils gagnent un point etc. Et du coup ils redemandent à refaire parce qu'ils veulent plus de points et on a réussi à avoir des jeunes qui du coup ont visé plus fort, plus loin. Donc ça c'est vraiment une activité où le jeu permet complètement d'être dans l'amélioration des compétences et les encouragements aussi ça peut entraîner cette volonté de jouer aussi et d'intégrer le groupe. Il y a certains jeunes qui étaient un peu en retrait et de voir qu'on encourageait les copains, qu'on l'encourageait, ben ça a un peu stimulé et finalement il a pris plus plaisir à rentrer dans le groupe et maintenant il prend plaisir à jouer à la balle avec nous. Donc les encouragements aussi sont plutôt positifs. Dans mes activités motrices, tout ce qui est se mobiliser pour interagir avec l'autre en fait c'est finalement prendre plaisir à bouger son corps. J'ai un atelier qu'on appelle « corps en mouvement » où ce sont des jeunes qui sont en fauteuil toute la journée qu'on met au tapis, et finalement en étant en proximité avec leurs camarades ils vont essayer d'aller toucher. On va voir des sourires donc voilà c'est du jeu. Le jeu-là aussi est relationnel et permet finalement d'étendre son bras, d'aller toucher le camarade. Donc là au niveau motricité on va aussi pouvoir imprimer la détente. Il y a des progressions qui vont se faire grâce au jeu et finalement grâce à la relation avec les camarades qui est facilitée quand c'est à proximité. Donc là aussi on revient toujours au contexte et à l'environnement, il faut vraiment pouvoir permettre au jeune d'être en contact avec l'autre. Car finalement le jeu avec l'autre c'est facilité par nous qui leurs facilitons les choses en aménageant leur environnement pour qu'ils soient à proximité et jouer avec l'autre aussi.

• Quels liens faites-vous entre le jeu et les apprentissages ?

Donc pour moi du coup le jeu permet les apprentissages. En fait il va faciliter les apprentissages dans le sens où prendre du plaisir quand on fait quelque chose c'est qu'on va vouloir continuer de faire cette activité ou le jeu que l'on est en train de faire. Et du coup, il y a certaines compétences que l'on va mettre en place qui n'étaient peut-être pas présentes auparavant.

• Comment mettez-vous en œuvre le jeu de manière à ce qu'il soit source d'apprentissages ?

Par la valorisation, on essaie de mettre la notion de gain, de gagner quelque chose aussi quand c'est possible selon les jeunes, on va utiliser la taquinerie, la voix, la verbalisation surtout, finalement il faut mettre des mots sur ce qu'on est en train de faire mais aussi leur laisser le temps et leur laisser l'espace

de s'exprimer eux. Et quand je pars en prise en charge avec un jeune, on entend souvent « va travailler », mais finalement moi je préfère rectifier et dire « non, on va jouer », parce que pour moi c'est quand même quelque chose de plus appétant d'aller jouer que d'aller travailler. C'est vraiment la notion de plaisir à retenir.

- **Au terme de cet entretien voyez-vous des choses à rajouter ?**

J'ai fait le tour, le jeu permet selon moi les apprentissages.