

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherches – « Médecine et Techniques Médicales »

Année universitaire 2012/2013

Mémoire pour l'obtention du **Diplôme de Capacité d'Orthophoniste**

Présenté par Marion DENYS

Née le 16/05/1989

***Déficiences intellectuelle et jeu de Dames :
En quoi ce jeu a-t-il sa place en orthophonie ?***

Présidente du Jury : Madame Claire VIGNE-LEBON, Orthophoniste et enseignante à l'Ecole d'Orthophonie de Nantes

Directrice du Mémoire : Madame Suzanne CALVARIN, Orthophoniste et enseignante à l'Ecole d'Orthophonie de Nantes

Membre du Jury : Madame Béatrice PEROVIC, Orthophoniste

Mes sincères remerciements

A Madame Claire VIGNE-LEBON,

Pour m'avoir témoigné son intérêt sur l'objet de cette recherche,
Pour avoir aussitôt accepté de faire partie de mon jury,
Et pour avoir accepté de le présider.

A Madame Suzanne CALVARIN,

Qui a accepté de diriger ce mémoire,
Pour son implication dans son rôle de directrice de mémoire,
Pour m'avoir accompagnée, malgré la distance, dans ma démarche,
Pour m'avoir guidée lorsque les objectifs de mon mémoire ont été revus,
Pour ses réponses à mes interrogations, pour les nombreuses lectures,
Pour m'avoir rassurée et confortée dans mes objectifs à chaque contact,
Qu'elle trouve ici toute ma reconnaissance pour ses encouragements et pour le temps
qu'elle m'a consacré.

A Madame Béatrice PEROVIC,

Pour m'avoir accueillie en stage en juin 2012,
Pour m'avoir parlé de son projet de Club de Dames pour l'année scolaire à venir,
Pour m'avoir interpellée sur la place de ce jeu en orthophonie,
Sans qui ce mémoire n'existerait pas.
Pour m'avoir permis de me questionner sur les réels objectifs de mon mémoire,
Pour ses encouragements et son soutien.

A Monsieur LEONETOUT,

Directeur de l'Institut Médico-Educatif,
Pour son autorisation à effectuer des prises de vue d'enfants et adolescents au sein de
son établissement.

Aux enfants ayant accepté d'être filmés plusieurs fois au cours de l'année, et à leurs parents.

Je remercie particulièrement

Stéphanie BEAUFEY,

Nathalie BOUNAIX,

Elisabeth BONNET et

Gérard DARNAUDGUILHEM,

Qui ont été mes maîtres de stage cette année,

Pour m'avoir encouragée et soutenue dans les moments de doute,

Et pour tout ce que cette année m'aura apporté.

Mes parents,

Pour tout l'amour et le soutien que j'ai toujours reçus,

Pour m'avoir accompagnée aux premiers concours d'entrée en orthophonie,

Pour leurs encouragements, leurs conseils, dont celui qui m'a le plus aidée cette année:

« Aller à l'essentiel ».

Mes beaux-parents,

Pour leur soutien, leurs encouragements et leur écoute tout au long de cette année.

Fabien,

Qui m'a lui aussi soutenue depuis les premiers concours,

Pour avoir vécu tous ces moments importants à mes côtés,

Pour son réconfort et son soutien inconditionnels, qui ont m'ont été si précieux.

Mes amies et futures collègues,

Dont le soutien mutuel fut une force et un réconfort tellement nécessaire, tout au long de cette année.

Ma sœur Léa, qui a eu besoin d'une prise en charge orthophonique en 2006, me faisant rencontrer **Isabelle CHAZOT-FAURE**. Merci à elle de m'avoir présentée son métier d'orthophoniste.

« Par délibération du Conseil en date du 7 mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation. »

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	8
ASSISES THEORIQUES	10
I - Le développement cognitif de l'enfant	10
1. Définition de la pensée de l'enfant	10
1.1 Qu'est-ce que la pensée ?	10
1.2 Le développement progresse-t-il par stades ?	11
1.3 Comment les changements se produisent-ils ?	12
1.4 Quelle est la contribution du monde sociale au développement cognitif ?	13
2. Théories du développement cognitif chez l'enfant	14
2.1 Théorie du développement selon Piaget.....	14
2.1-1 Les processus du développement	15
2.1-2 Idées directrices.....	15
2.1-3 Les stades du développement.....	16
2.1-4 Evaluation de la théorie de Piaget	18
2.2 Théorie du traitement de l'information	19
2.2-1 Présentation du système de l'information	20
2.2-2 La théorie de Siegler	21
3. La résolution de problème chez l'enfant.....	23
3.1 Thèmes centraux	23
3.1-1 L'analyse de la tâche	23
3.1-2 L'encodage	23
3.1-3 Les modèles mentaux	24
3.1-4 Connaissances générales et spécifiques à un domaine	24
3.2 Quelques processus impliqués dans la résolution de problème	24
3.2-1 La planification	24
3.2-2 Les processus mentaux.....	25
3.2-3 La résolution de problème en collaboration	26
II – La déficience intellectuelle	28
1. Définition	28
1.1 Concept et terminologie	28
1.2 Définition	30

1.3 Le quotient intellectuel.....	31
1.4 Prévalence	32
2. Etiologies	32
2.1 Désordres génétiques.....	33
2.2 Désordres chromosomiques	33
2.3 Causes biologiques ou organiques	34
2.4 Causes environnementales	35
3. Les différentes manifestations de la déficience intellectuelle.....	35
3.1 Caractéristiques selon le niveau de retard mental	36
3.2 Autres caractéristiques	37
III – Le jeu de Dames	41
1. La naissance du jeu chez l'enfant	41
1.1 Le jeu d'exercice	41
1.2 Le jeu symbolique	42
1.3 Le jeu de règles	43
2. Le jeu de Dames.....	43
2.1 Présentation du jeu	44
2.2 Règles du jeu de Dames international	44
2.2-1 Le matériel.....	45
2.2-2 La marche des pièces.....	45
2.2-3 La prise	46
La prise des pièces adverse est obligatoire et s'effectue aussi bien en avant qu'en arrière.....	46
2.2-4 Les irrégularités.....	48
2.2-5 Le résultat.....	48
2.3 Les intérêts du jeu de Dames.....	48
PARTIE PRATIQUE	51
I- Problématique	51
II – Objectifs.....	52
III - Méthodologie	52
1. Critères de sélection de la population	52
1.1 Sélection en vue des objectifs	52
1.2 Limitations dues aux autorisations.....	53
2. Présentation des sujets d'observation	53

2.1 Annabelle	53
2.2 Gaétan.....	56
2.3 Damien	59
2.4 Raison de leur présence au Club de Dames	62
3. Démarche expérimentale	63
3.1 Cadre de l'observation	63
3.2 Déroulement de l'observation	65
4. Analyse	66
4.1 Transcription des enregistrements vidéo.....	66
4.2 Critères d'analyse.....	66
5. Résultats.....	70
5.1 Annabelle	70
5.2 Gaétan.....	76
5.3 Damien	82
IV – Discussion	86
1- Interprétation personnelle des résultats	86
1.1 Les apports constatés du jeu de Dames	86
1.2 Le jeu de Dames comme support d'observation	89
1.3 Utilisation du jeu de Dames en orthophonie	90
2- Limites de notre étude	92
V - Conclusion.....	94
BIBLIOGRAPHIE	95
ANNEXES	96
ANNEXE 1 : Le projet du Club de Dames.....	97
ANNEXE 2 : Les transcriptions chronologiques des vidéos	99
Annabelle	99
Gaétan	108
Damien	119
ANNEXE 3 : Analyse des transcriptions.....	130
Annabelle	130
Gaétan	136
Damien	141

INTRODUCTION

En juin 2012, j'ai effectué un stage d'observation auprès d'une orthophoniste dans un Institut Médico-Educatif (IME). La population de cet IME se constitue d'enfants et d'adolescents de six à vingt ans ayant une déficience intellectuelle légère à moyenne.

Dès mon premier jour de stage, j'ai été surprise de constater que les adolescents demandaient, lors de leurs séances, à pouvoir s'entraîner au jeu de Dames. J'ai rapidement appris qu'un tournoi de Dames était organisé par l'orthophoniste, pour la quatrième année consécutive.

L'idée d'utiliser le jeu de Dames en séance lui est venue quelques années plus tôt, lorsqu'un adolescent de quatorze ans est arrivé à l'IME. Il avait un retard mental léger, une forte inhibition, une apparence de dysphasie. La recherche de supports non verbaux pouvant le revaloriser a conduit l'orthophoniste à lui proposer un jour une partie de Dames. Il savait y jouer et s'y investissait avec plaisir. L'orthophoniste a ensuite proposé ce jeu à d'autres adolescents, en ayant dans l'idée de faire jouer ce premier avec ses pairs, afin qu'il prenne confiance en lui et en ses capacités. Il a excellé dans les tournois en remportant souvent la première place. Il a aujourd'hui quitté l'IME pour une formation professionnelle, son expression orale est correcte et intelligible, par rapport à son arrivée quatre ans plus tôt.

Les participants aux tournois font partie des adolescents que l'orthophoniste prend en charge et qu'elle considère susceptibles de pouvoir accéder au jeu et à ses règles.

Le jeu de Dames a pris une telle ampleur que l'orthophoniste a décidé de créer un « Club de Dames » qui débiterait en octobre 2012, avec différents objectifs autour de l'échange et de la solidarité intellectuelle. Ce Club est l'occasion de réunir les joueurs de Dames dans un lieu qui leur est dédié, et de préparer le tournoi de fin d'année avec des rencontres plus régulières. Le Club est ouvert aux plus jeunes, dès 10 ans, qui participeront pour la première fois au tournoi avec leurs aînés.

Lors de ce stage je me suis interrogée sur le lien entre jeu de Dames et orthophonie : le jeu de Dames y a-t-il sa place ? Quel(s) intérêt(s) a-t-il pour l'orthophoniste, pour ces enfants ? Que suscite-t-il chez l'enfant ? J'ai constaté un engouement fort de la part de ces adolescents, et lors du tournoi, le comportement de certains d'entre eux s'adoucissait au fil des parties. Ainsi,

l'un parvenait à davantage se concentrer sur la partie, moins sujet aux stimuli extérieurs ; une autre voyait ses comportements agressifs verbaux diminuer...

Seulement, ces quelques apaisements ne suffisaient pas à me contenter face à mes questionnements. Je voulais en savoir plus. Rechercher pourquoi le jeu de Dames avait du sens ici, pour ces enfants. Et s'il en aurait dans un autre contexte. C'est ainsi que s'est construite mon idée de départ, sans savoir où cela me mènerait. Ce mémoire va tenter de répondre à ces questions.

Nous allons dans un premier temps étayer nos réflexions par une partie théorique. Nous commencerons par présenter le développement cognitif de l'enfant tout venant, puis la spécificité de la déficience intellectuelle, avant de présenter le jeu de Dames qui est au cœur de ce mémoire.

ASSISES THEORIQUES

I - Le développement cognitif de l'enfant

1. Définition de la pensée de l'enfant

1.1 Qu'est-ce que la pensée ?

Comment définir la cognition, la pensée, l'intelligence ? Voyons dans un premier temps les définitions proposées par le Dictionnaire d'orthophonie¹ :

Cognition : « *acte de connaissance, **faculté de connaître**. Processus d'acquisition de la conscience des événements et des objets dans l'environnement* »

Pensée : « *ensemble des **phénomènes psychiques**. Dans la littérature on distingue la pensée vigile, réaliste, socialisée, **s'exprimant par les idées et concepts** et la pensée « onirique », régie par les besoins affectifs, désocialisée, échappant aux lois de la logique, qui s'exprime surtout par des représentations symboliques chargées de valeurs affectives [...] »*

Intelligence : « *il est difficile de distinguer l'intelligence des instruments et concepts à l'aide desquels on a tenté de la cerner et de la mesurer. Ainsi, selon les points de vue, on pourrait dire que l'intelligence est une fonction théorique estimée, mesurée par un test d'intelligence, ou que c'est la **faculté de comprendre, de saisir par la pensée les relations qui existent entre les éléments d'une situation et de s'y adapter** pour réaliser ses fins propres, ou encore que c'est le résultat d'une personne à un test d'intelligence* »

La pensée n'est pas aisée à définir. Comment déterminer les activités qui l'impliquent de celles qui ne l'impliquent pas ? Elle concerne à la fois :

- Les processus mentaux : ce sont la résolution de problèmes, le raisonnement, la créativité, la conceptualisation, la mémorisation, la classification, la symbolisation et la planification ;

¹ (BRIN, COURRIER, LEDERLE, & MASY, 2004)

- Les processus fondamentaux, qui sont l'utilisation du langage, la perception des objets et événements de l'environnement extérieur ;
- Des processus de pensée associés à d'autres habiletés non intellectuelles, telles que le fait d'être socialement adapté, avoir un sens moral développé, éprouver des émotions appropriées...²

1.2 Le développement progresse-t-il par stades ?

La pensée des enfants change constamment. De nombreux chercheurs ont voulu déterminer la nature et la réalisation des changements de type de pensée.

Certains se sont interrogés sur l'innéité des capacités chez l'enfant. Trois perspectives se sont démarquées : la première, perspective associationniste des XVII et XVIIIe siècles, envisageait que les nouveau-nés ne possédaient que des capacités minimales, réduites à la capacité à associer des expériences entre elles. Toutes les compétences, et tous les concepts seraient acquis par l'apprentissage. La seconde est la perspective constructiviste, de Piaget durant le XXe siècle, démontrant que si les nouveau-nés possèdent ces capacités d'association, ils possèdent en plus des capacités perceptives et motrices, peu nombreuses et limitées, mais indispensables, car elles offrent la possibilité d'explorer l'environnement, de construire des concepts de plus en plus sophistiqués. Enfin, la perspective du nouveau-né compétent, à la fin du XXe siècle, pour laquelle le nourrisson possède des compétences de perception et de compréhension conceptuelle qu'on ne lui soupçonnait pas.

Une autre question intéresse les chercheurs : les enfants progressent-ils en suivant des stades de pensée qualitativement distincts, ou suivent-ils une évolution continue ?

La conception d'une progression par stades s'est inspirée des idées de Darwin sur l'évolution des espèces.³ Au début du XXe siècle, J. Baldwin fait l'hypothèse d'une série de stades plausibles du développement intellectuel : les stades sensori-moteur, prélogique, logique et hyper logique. Si cette théorie a été ignorée par les contemporains de Baldwin, elle influencera fortement Piaget. En effet, celui-ci affinera la théorie développementale de Baldwin, et rendra populaire la théorie d'un développement par stades.

² (SIEGLER, 2010)

³ (SIEGLER, 2010)

Plusieurs implications essentielles de la pensée par stades ont été relevées (Flavell, 1971, d'après Siegler, 2010) :

- Les stades impliquent des **changements qualitatifs** : la pensée est non seulement plus performante, mais aussi d'un autre type. Ces changements restant subjectifs à l'observateur.
- L'hypothèse de la **simultanéité** : l'enfant passe d'un stade à un autre sur plusieurs concepts simultanément.
- L'hypothèse de la **soudaineté** : l'enfant se situe à un premier stade sur une période prolongée, puis connaît une brève période de transition avant d'atteindre un second stade.
- Une **organisation cohérente** : « la compréhension de l'enfant serait organisée en un ensemble cohérent et non composée de nombreuses connaissances indépendantes » (SIEGLER, 2010).

1.3 Comment les changements se produisent-ils ?

La variété des types de changements possibles s'élargit quand on réalise que toute capacité implique plusieurs composantes dont les rythmes développementaux peuvent être différents.

Pour expliquer les changements dans la pensée de l'enfant, deux conceptions sont influentes : la perspective piagétienne et l'approche du traitement de l'information.

Pour la première, les mécanismes de base à tous les changements cognitifs sont l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation étant le « *processus par lequel les individus représentent leurs expériences en fonction de leurs connaissances actuelles* », et l'accommodation « *le processus opposé, en ce sens que la compréhension actuelle des individus va être altérée par leurs nouvelles connaissances* ». L'assimilation est ainsi le processus par lequel un objet ou un événement est appréhendé par la structure de l'organisme, l'accommodation est celui par lequel la structure de l'organisme se modifie pour s'ajuster au milieu.

Pour l'approche du traitement par l'information, quatre mécanismes semblent jouer un rôle important dans le développement cognitif.

- Tout d'abord l'**automatisation**, qui implique une exécution plus efficace des processus mentaux, de telle sorte qu'ils requièrent de moins en moins d'attention. Les traitements

s'automatisent avec le temps et l'expérience pour la plupart des tâches, permettant aux enfants d'établir des connexions entre des idées et des événements.

- Vient ensuite l'**encodage**. Il implique d'identifier les traits les plus informatifs des objets et événements, et de les utiliser pour former des représentations internes des objets.

- La **généralisation** est l'extension des connaissances acquises dans un contexte à d'autres contextes.

- Enfin, l'**élaboration de stratégies** : la découverte d'une nouvelle procédure pour résoudre un problème.

1.4 Quelle est la contribution du monde sociale au développement cognitif ?

L'enfant vit dans un environnement « profondément social ». En effet, son environnement est composé de nombreuses personnes avec lesquelles il interagit, de multiples produits culturels créés par les hommes, et de nombreuses compétences et valeurs reflétant notre héritage culturel. Ces nombreuses manifestations de notre monde social exercent une influence profonde sur ce que l'enfant pense et sur la façon dont il pense.

Lev Vygotsky est considéré comme le père fondateur des théories socioculturelles, par sa conception d'une contribution du monde social dans le développement de la pensée. Les concepts vygotskiens les plus importants sont la zone proximale de développement, l'échafaudage social et les outils culturels.

- La **zone proximale de développement** est fondée sur le fait que « *des apprenant guidés et assistés par autrui lors de la réalisation de certaines parties d'une tâche difficile, parviennent à un niveau de pensée plus élaboré que s'ils avaient effectué la tâche seul.* » La zone proximale de développement est la distance entre ce que l'enfant peut accomplir seul lors d'une tâche de résolution de problème et ce dont il est capable de faire avec l'aide d'autrui (selon Vygotsky, 1978, d'après Siegler, 2010).

- L'**échafaudage social** est un des types d'assistance apportée par les formateurs aux enfants. Il permet d'aider les enfants à réfléchir à la tâche de manière appropriée, de modeler la façon de résoudre les problèmes et de donner des pistes guidant les enfants dans la bonne direction. L'intervention de personnes plus compétentes fournit un cadre temporaire pour aider l'enfant

à penser de manière plus élaborée, jusqu'à ce qu'il atteigne seul ce niveau d'élaboration. L'intervention peut provenir d'adultes, mais aussi d'enfants experts. Nous développerons davantage l'apport d'un adulte ou d'un enfant expert aidant un enfant en résolution de problème au § 3.2-3.

- Les **outils culturels** sont les objets et idées permettant aux individus d'atteindre leurs objectifs. Ce sont les machines, les moyens représentationnels (livres, cartes, etc.), les façons de connaître le monde (mathématiques, sciences, etc.), les systèmes de notations (les nombres et les lettres), et les idées (comme la pesanteur). L'interaction avec les outils culturels aide les enfants à mieux comprendre le monde social et physique.

2. Théories du développement cognitif chez l'enfant

Nous allons présenter deux théories développementales. La première est celle de Jean Piaget, dont l'immense contribution à la connaissance du développement cognitif est toujours reconnue. La seconde sera une des théories du traitement de l'information relatives au développement, qui apporte un nouveau point de vue sur la pensée de l'enfant.

2.1 Théorie du développement selon Piaget

Jean Piaget propose une théorie constructiviste du développement. Selon lui, les structures intelligentes, c'est-à-dire nos pensées, nos opérations mentales, ont une genèse qui leur est propre : c'est **l'ontogenèse cognitive**. De la naissance à l'âge adulte, elles se construisent progressivement, stade après stade, dans le cadre de l'interaction entre l'individu et son environnement. Dans cette interaction, Piaget s'intéresse à l'action de l'enfant sur les objets qui l'entourent par exploration, manipulation et expérimentation, ainsi qu'à la dynamique d'assimilation et d'accommodation. Cette dynamique étant, pour Piaget, le moteur même du développement de l'intelligence par équilibration et autorégulations internes successives.⁴ Robert Siegler (2010) résume ainsi que « *Piaget définit l'intelligence comme la capacité à s'adapter à tous les aspects de la vie* ».

⁴ (HOUDE, 2004)

Ainsi, devenir intelligent, pour Piaget, c'est d'abord concevoir la permanence de l'objet comme unité de base du réel. C'est ensuite la capacité de dénombrer, catégoriser et classer les objets. Enfin, pouvoir raisonner sur des idées, des hypothèses, des propositions logiques.

2.1-1 Les processus du développement

- Assimilation, accommodation et équilibration

L'**assimilation** permet à l'individu de transformer les informations afin de les rendre intégrables au mode de pensée dont il dispose. Elle est importante tout au long de la vie. L'**accommodation** permet à l'individu d'ajuster sa pensée aux expériences nouvelles. Assimilation et accommodation interagissent tout au long du développement, l'une n'étant jamais présente sans l'autre – sauf cas extrêmes d'assimilation par le jeu symbolique et d'accommodation par l'imitation.

L'**équilibration** est le « processus par lequel l'enfant intègre ses nombreuses connaissances du monde en un tout unifié ». Elle nécessite l'équilibre entre les deux processus d'assimilation et d'accommodation, équilibrant ainsi le système cognitif de l'enfant et le monde extérieur.

Cette équilibration comprend trois phases : l'enfant se satisfait d'abord de son mode de pensée (état d'équilibre), puis il prend conscience des défauts de sa pensée (déséquilibre), il adopte alors un mode de pensée plus sophistiqué qui élimine les défauts du mode de pensée précédent (état d'équilibre plus stable).

2.1-2 Idées directrices

L'enfant est un scientifique en herbe qui résout des problèmes. Trois considérations ont amené Piaget à se concentrer sur le raisonnement scientifique et la résolution de problème⁵. La première est sa conception du développement, qui est une forme d'adaptation à la réalité. La seconde provient de ses conceptions sur la nature et la cause du développement : une équilibration apparaissant lorsque des problèmes surgissent et perturbent l'état d'équilibre. La troisième est l'observation d'enfants face à des situations non familières : les stratégies mises en place pour trouver une solution révèlent leur propre logique.

⁵ (SIEGLER, 2010)

Pour Piaget, l'activité cognitive est le moteur du développement. La réalité ne doit pas être trouvée mais construite par les enfants à partir de leurs propres actions mentales et physiques.

2.1-3 Les stades du développement

Ainsi que nous l'avons vu lors de la sous-partie précédente, le modèle du développement cognitif en stades suggère que le raisonnement de l'enfant diffère qualitativement d'un stade à un autre, qu'à un moment donné du développement, les enfants raisonnent de manière similaire face à différents problèmes et qu'ils passent un temps prolongé dans un stade avant d'accéder brusquement au stade suivant.

Pour Piaget, les enfants passent, au cours de leur développement, par quatre stades dont l'ordre est immuable : la période sensori-motrice, la période préopératoire, la période des opérations concrètes et la période des opérations formelles

La **période sensori-motrice** s'étend de la naissance à l'âge de deux ans. A la naissance, le système cognitif de l'enfant se limite à des réflexes moteurs. En quelques mois, les enfants s'appuient sur ces réflexes pour développer des procédures plus sophistiquées. Ils commencent par répéter systématiquement des comportements apparus par inadvertance pour ensuite généraliser leurs activités à de nouvelles situations et les coordonner en des séquences de comportements de plus en plus longues. Les interactions physiques des enfants avec les objets fournissent l'impulsion nécessaire à ce développement.

Le bébé apprend à partir de ses réflexes initiaux certaines règles de plus en plus complexes sur le fonctionnement du monde physique et sur sa capacité à agir dessus. Ces règles sont des **schèmes d'action** acquis par assimilation et accommodation.

La **période préopératoire** concerne l'enfant de deux ans à six ou sept ans environ. Au cours de cette période, l'enfant va progresser dans ses capacités représentationnelles, lui permettant de se détacher de l'action immédiate, de se distancier du réel.⁶ Le premier signe de représentations internes est l'imitation différée, attestant que l'enfant a formé une

⁶ (HOUDE, 2004)

représentation durable de l'activité originale. Il existe deux types de représentations internes : les symboles et les signes. Les premiers sont personnels à l'enfant, ayant une ressemblance physique à l'objet représenté, les seconds sont conventionnels, ne ressemblent pas souvent à leur signification. Au cours de son développement, l'enfant utilise de moins en moins de symboles, et de plus en plus de signes conventionnels. Il s'agit d'un progrès important, car il améliore considérablement les capacités communicationnelles. Cette transition n'est cependant pas facile.

Piaget suggère que les enfants d'âge préopératoire passent par une communication égocentrique. C'est-à-dire que leur pensée à propos du monde se rapporte à leur propre perspective. La façon dont ils utilisent le langage reflète cet égocentrisme. L'égocentrisme diminuera entre quatre et sept ans.

La représentation mentale aurait un développement semblable à celui du langage. Quand les enfants peuvent décrire verbalement une situation, ils sont également capables de se la représenter sous la forme d'images. Mais ils n'utilisent leurs capacités de représentation que pour voir le monde de leur propre perspective. Les enfants de deux à sept ans ont des difficultés à envisager d'autres perspectives que les leurs. Leur attention est focalisée de façon trop restrictive sur les dimensions saillantes, ignorant des informations importantes. Ils envisagent le monde de manière « *trop simple et trop rigide* » (SIEGLER, 2010).

La **période des opérations concrètes** couvre les âges de six, sept ans à environ onze ou douze ans. C'est la capacité à prendre en compte d'autres points de vue, à envisager simultanément plusieurs perspectives et à avoir une représentation correcte des transformations autant que des situations statiques ; c'est l'acquisition des opérations. Les enfants ont à présent la possibilité de résoudre des problèmes impliquant des objets concrets et des situations physiquement possibles.

Piaget illustre l'importance des opérations par les problèmes de conservation. Pour les résoudre, les enfants doivent d'abord se représenter mentalement la transformation subie et ne pas se centrer uniquement sur la dimension saillante, en considérant simultanément les différentes dimensions en jeu. Ils doivent réaliser que même si la dimension considérée est

différente dans l'objet transformé, cela est impossible. Les enfants doivent comprendre que leur point de vue peut induire des erreurs.⁷

De plus, vers six ou sept ans, l'intelligence de l'enfant devient flexible. C'est la réversibilité opératoire : la capacité à annuler, par sa pensée seule, l'effet d'une action, en combinant une opération mentale et son inverse.⁸

La **période des opérations formelles** débute à partir de onze ou douze ans. Il s'agit selon Piaget du stade final du développement, avec la capacité à raisonner sur des théories et des abstractions aussi bien que sur des réalités concrètes. Ce potentiel leur permet de résoudre tout type de problème. Dans cette période, les adolescents confrontés à un problème élaborent un plan à suivre pour tester toutes les possibilités sans omission ni répétitions.

Les adolescents commencent à percevoir la réalité particulière dans laquelle ils vivent comme faisant partie d'un nombre infini de réalités imaginables. Ils sont ainsi conduits à réfléchir sur des questions plus profondes concernant la vérité, la justice, la morale. « *Avant l'adolescence, le possible est un cas particulier du réel, après c'est le réel qui devient un cas particulier du possible !* » (Piaget, 1955, d'après Houdé, 2004)

2.1-4 Evaluation de la théorie de Piaget

Pour valider une théorie, il faut pouvoir reproduire les résultats sur lesquels elle est fondée. De nombreuses expériences de réplique ont été menées et ont été un succès : divers échantillons d'enfants de nationalités différentes ont été testés et ont présenté les mêmes raisonnements que Piaget avait observés cinquante ans plus tôt sur des enfants Suisses, avec une atteinte des stades à des âges plus tardifs pour les sociétés non occidentales.⁹ Il semblerait cependant que le raisonnement opératoire formel soit observé chez une minorité d'adolescents, toutes sociétés confondues.

⁷ (SIEGLER, 2010)

⁸ (HOUDE, 2004)

⁹ (SIEGLER, 2010)

Pour Piaget, un enfant qui échoue à une tâche est un enfant qui n'a pas encore saisi le concept en question. Or, un enfant peut ne pas maîtriser un concept, tout en ayant des connaissances à ce sujet. Prenons l'exemple d'un enfant qui échoue dans les tâches de conservation du nombre, mais qui connaît néanmoins la comptine numérique.

Concernant les changements qualitatifs de la pensée, il est possible que s'ils paraissent soudains, ils soient en réalité basés sur une compréhension qui augmente progressivement depuis des années. Le changement peut être envisagé comme un processus continu.

Enfin, le raisonnement similaire sur différents problèmes est contesté, tout simplement par l'exemple de la conservation : l'enfant acquiert vers six ans le concept de conservation du nombre, vers huit ans celui des solides, et vers dix ans celui du poids. *« L'unité dans le raisonnement de l'enfant serait ainsi plus manifeste dans son raisonnement précoce, lorsqu'il a peu de connaissances des concepts impliqués et au niveau le plus élaboré de raisonnement dont il est capable. »* (SIEGLER, 2010)

2.2 Théorie du traitement de l'information

Il existe plusieurs théories du traitement de l'information, mais toutes partagent plusieurs postulats :

- La pensée est un système de traitement de l'information, avec le rôle central des informations que les enfants se représentent, des processus utilisés pour les traiter et des limites contraintes par la mémoire. Elle comprend l'analyse de buts, de sous-buts, les connaissances et les inférences.
- L'analyse précise des mécanismes de changements : les théoriciens tentent d'expliquer comment les enfants de différents âges atteignent un certain niveau de pensée et pourquoi ils ne peuvent pas aller au-delà.
- Le changement est produit par un processus d'auto-modification. Les résultats produits par les propres activités de l'enfant vont changer la façon dont celui-ci pensera par la suite. La pensée change continuellement à tous les âges.

2.2-1 Présentation du système de l'information

Toute théorie cognitive prend en compte deux caractéristiques de base de la cognition humaine : 1/ notre pensée est limitée dans la quantité d'informations à laquelle nous pouvons prêter attention et dans la vitesse à laquelle nous pouvons traiter les informations, 2/ notre pensée est flexible, capable de s'adapter aux buts changeants, aux circonstances et aux demandes.

- **Caractéristiques structurales**

Il s'agit de l'organisation de base du système. Ces caractéristiques sont universelles et relativement durables. Il s'agit des différentes mémoires : la mémoire sensorielle, la mémoire de travail et la mémoire à long terme.

La **mémoire sensorielle** est la capacité de retenir brièvement une part relativement importante des informations perçues. La mémoire sensorielle d'un enfant de cinq ans est comparable à celle d'un adulte.

La **mémoire de travail** est le lieu où se déroule la pensée active. Son rôle est de combiner les informations provenant de la mémoire sensorielle avec celles qui sont stockées en mémoire à long terme, et de les transformer. Son fonctionnement est limité par sa capacité (rétention d'un nombre de symboles entre trois et sept unités significantes), et par la vitesse à laquelle l'information s'efface (dans les quinze à trente seconde sans autorépétition). Elle semble avoir des capacités de stockage distinctes pour les informations verbales et spatiales, ainsi qu'un processeur exécutif qui coordonne leur fonctionnement.

La **mémoire à long terme**, quant à elle, concerne les connaissances : les épisodes spécifiques, les qualités stables du monde, les procédures. La quantité d'informations et la durée de stockage ne sont pas limitées.

- **Processus**

Il s'agit des processus utiles à la manipulation mentale des informations. Il y a l'automatisation et l'encodage.

- Rôle de l'**automatisation** : les processus sont différents selon la quantité d'attention requise. Un processus contrôlé nécessite beaucoup d'attention, tandis que les processus automatiques n'en nécessitent pas ou peu. La quantité d'attention est influencée par le type d'information à

traiter et par l'expérience de l'enfant face à ce type d'information. La rétention automatique d'informations relatives à la fréquence semble contribuer au développement cognitif, notamment pour former un concept et en apprendre les caractéristiques principales. L'automatisation est utile car elle libère des ressources mentales pour résoudre d'autres problèmes.

- Rôle de l'**encodage**. Les enfants échouent souvent à se représenter les caractéristiques importantes des objets et événements, soit parce qu'ils ne savent pas quels en sont les caractéristiques importantes, soit parce qu'ils ne savent pas comment encoder efficacement. Un enfant qui ne saisit pas les informations pertinentes ne peut en bénéficier. Selon Kaiser, Mc Closkey et Profitt (1986, d'après Siegler, 2010), un encodage inadéquat peut retarder l'apprentissage.

2.2-2 La théorie de Siegler

Il existe plusieurs théories du traitement de l'information relatives au développement. Nous nous intéresserons à la théorie de l'évolution cognitive que soutient Robert Siegler.

Cette théorie est fortement inspirée de la théorie de l'évolution de Darwin, avec l'idée de compétition entre les espèces. Les espèces apparaissent et évoluent à partir de deux processus principaux : la variation et la sélection. La variation étant produite par la combinaison génétique et la mutation, la sélection provenant de la survie de la progéniture.

La compétition entre les idées semble être une caractéristique fondamentale de la cognition.

La conception de Siegler est celle des « vagues qui se chevauchent ». Ses hypothèses sont les trois suivantes :

- A n'importe quel moment les enfants disposent d'une diversité de façons de penser sur la plupart des thèmes ;
- Ces diverses façons de penser entrent en compétition les unes avec les autres lors de leur utilisation ;
- Les façons de penser les plus élaborées deviennent de plus en plus fréquentes.¹⁰

¹⁰ (SIEGLER, 2010)

Selon cette métaphore, « *chaque stratégie est comme une vague qui approche d'un rivage, avec plusieurs vagues (ou « façons de penser ») susceptibles de se chevaucher à tout moment. La hauteur de chaque vague (la fréquence d'usage selon les façons de penser) change continuellement et des vagues différentes sont proéminentes à des moments différents.* » (HOUDE, 2004)

Selon Siegler, ce modèle serait plus en accord avec ce qui est connu du développement cognitif que les représentations décrivant l'enfant passant soudainement d'un stade à un autre.

Pour un type de problème donné, les résultats de la compétition varient de telle sorte que le même enfant choisira une stratégie un jour et une autre stratégie le lendemain (Siegler, 1987, d'après Siegler, 2010)

Le choix entre les stratégies est basé sur leur efficacité passée à résoudre des problèmes en général et des problèmes spécifiques.

Si les enfants disposent continuellement de plusieurs stratégies pouvant les aider à résoudre des problèmes, c'est parce qu'ils font régulièrement l'acquisition de nouvelles stratégies. Cette acquisition peut provenir d'un enseignement par un tiers, de l'imitation d'une personne utilisant cette stratégie, ou d'une découverte par l'enfant.

Quand un enfant découvre une nouvelle stratégie, celle-ci est plus coûteuse en temps de résolution que les stratégies familières. C'est pourquoi ils peuvent continuer à utiliser des stratégies moins efficaces, mais également moins coûteuses. La fréquence de la généralisation augmente lors de problèmes plus difficiles, pour lesquels la nouvelle stratégie s'avère indispensable.

Cette théorie met l'accent sur quatre mécanismes interagissant lors de changements cognitifs : l'automatisation, l'encodage, la généralisation et l'élaboration de stratégies. « *La pensée est un traitement de l'information* » (SIEGLER, 2010).

3. La résolution de problème chez l'enfant

Ainsi que nous l'avons vu précédemment, Piaget considère l'activité cognitive comme étant le moteur du développement, et voit l'enfant comme un scientifique en herbe qui résout des problèmes.

Nous allons dans un premier temps présenter des thèmes centraux de la résolution de problème, avant de présenter certains processus impliqués dans cette tâche.

3.1 Thèmes centraux

La résolution de problème implique plusieurs notions : l'analyse de la tâche, l'encodage, les modèles mentaux et les connaissances générales et scientifiques.

3.1-1 L'analyse de la tâche

Il s'agit d'examiner rigoureusement les problèmes, afin d'identifier les processus impliqués dans leur résolution. Quand les problèmes sont résolus efficacement, l'analyse de la tâche recueille des informations sur ces processus. Quand les problèmes ne sont pas résolus efficacement, elle indique à quel niveau se situent les difficultés et quelle en est l'origine. C'est ainsi que l'analyse de la tâche et des conflits qu'elle crée entre buts immédiats et à long terme a permis à Klahr (1985, d'après Siegler, 2010) d'identifier l'approche utilisée par la plupart des enfants qui tentent d'ajuster la situation actuelle à la situation désirée.

3.1-2 L'encodage

C'est la faculté à identifier les informations essentielles dans une situation et à les utiliser pour construire une représentation interne. Les difficultés à encoder, dues à une ignorance des informations importantes, à l'impossibilité de les comprendre ou à l'incapacité de les encoder efficacement, empêchent les enfants d'apprendre à partir d'expériences potentiellement utiles.

3.1-3 Les modèles mentaux

Pour résoudre des problèmes, les enfants se construisent des modèles mentaux de la tâche et des opérations à mettre en œuvre pour la résoudre. Le modèle représente la structure du problème avec précision et fait abstraction des traits secondaires du problème, afin de parvenir à une généralisation plus facile du modèle mental à des problèmes similaires. La construction de modèles mentaux requiert souvent de concilier les informations apportées par l'entourage avec nos propres expériences.

3.1-4 Connaissances générales et spécifiques à un domaine

Les processus généraux à un domaine peuvent être appliqués largement, tandis que les processus spécifiques ne le sont qu'occasionnellement. Il y a un équilibre entre l'ampleur de l'applicabilité d'un processus et son efficacité dans la résolution d'un problème en particulier. Les processus spécifiques sont plus efficaces.

3.2 Quelques processus impliqués dans la résolution de problème

Les processus impliqués sont nombreux ; il s'agit notamment de la planification, de l'inférence causale, de l'analogie, de l'utilisation d'instruments. Nous allons nous centrer sur la planification et les processus mentaux selon Piaget, avant d'évoquer le cas de la résolution de problème en collaboration.

3.2-1 La planification

Il s'agit de la résolution de problème orientée vers le futur. Elle est souvent utilisée dans des situations complexes et nouvelles, pour lesquelles il n'existe pas de stratégie à suivre et qui risque de nous conduire à des erreurs si nous ne planifions pas. On constate chez les enfants une difficulté à planifier, ce qui peut s'expliquer par plusieurs raisons :

- La planification nécessite l'inhibition de la tendance à agir immédiatement. Cette capacité se développe lentement durant l'enfance.

- Les enfants sont souvent très optimistes quant à la probabilité de réussir sans planification, selon Stipek (1984, d'après Siegler).
- La planification engendre le risque de gaspiller inutilement des efforts, notamment en cas d'échec à l'exécution correcte d'un plan.

Cependant, les enfants peuvent parvenir à la planification, notamment via l'analyse des moyens-buts. Cette analyse particulière est une forme de planification utile et largement applicable. Elle implique de comparer le but à atteindre avec la situation actuelle, et de réduire les différences entre les deux jusqu'à l'atteinte du but. Cela nécessite de garder à l'esprit les sous-buts, les procédures pour les atteindre, et les différences entre la situation actuelle et le but à atteindre. L'analyse des moyens-buts chez l'enfant évolue par une augmentation et une complexification des sous-buts, et par une capacité à résister aux buts à courts termes pour poursuivre des buts à long terme. Pour un enfant de six ans, il est encore difficile de résoudre des problèmes nécessitant l'exécution d'un mouvement qui les éloigne temporairement de leur but.

3.2-2 Les processus mentaux

Pour Piaget, la pensée fonctionne selon un temps logique. C'est ainsi qu'il a répertorié trois types de pensée présents lors de la résolution de problème : la pensée rétroactive, la pensée anticipatrice et la pensée réversible.

Piaget les présente comme des aspects de la « *mobilité des manipulations mentales* » (PIAGET & INHELDER, 1959). Il définit cette mobilité mentale en s'appuyant sur l'observation d'enfants en tâche de constitution de classifications.

Mobilité rétroactive : remaniement et changements de critères dont s'avère capable l'enfant lors de l'intervention d'une propriété nouvellement remarquée ou d'éléments nouveaux à adjoindre aux collections antérieures.

Nous pouvons définir plus généralement la pensée rétroactive comme la capacité à repenser une situation ou une opération effectuée.

Mobilité anticipatrice : projets intérieurs, précédant la manipulation effective, et, surtout, sous la forme d'un choix entre plusieurs projets possibles de manière à atteindre, sans tâtonnements extérieurs, le plus adéquat.

La pensée anticipatrice est le fait de projeter les actions à effectuer et leur résultat.

Les mobilités anticipatrice et rétroactive fournissent le contexte fonctionnel général dans lequel s'élabore la **réversibilité opératoire**. Cette réversibilité permet à l'enfant de penser une situation de différentes façons, afin de ne pas rester bloqué.

« Le progrès consiste à rendre possibles des remaniements toujours plus systématiques dont le double caractère rétroactif et anticipateur permet l'intégration du nouveau dans l'ancien avec différenciation mobiles des cadres initiaux. » (PIAGET & INHELDER, 1959)

3.2-3 La résolution de problème en collaboration

Dans certaines situations, la résolution de problème peut s'effectuer avec une tierce personne. Ainsi que nous l'avons vu précédemment (□□au § 1.4), l'aide peut provenir d'un adulte ou d'un autre enfant, plus expert que l'enfant en tâche de résolution de problème. L'enfant aidant peut être appelé « enfant-formateur », ou « enfant expert ». Les adultes sont généralement plus efficaces que les enfants-formateurs pour aider un enfant dans sa résolution de problème. Cela est dû en grande partie aux différences interactionnelles : un adulte est plus enclin à souligner les objectifs, à discuter des stratégies et à impliquer les apprenants dans la prise de décision, tandis que les enfants-formateurs se contentent de dicter aux apprenants ce qu'ils doivent faire, sans donner d'explications.

La collaboration entre pairs a néanmoins plusieurs avantages : la motivation à résoudre des tâches difficiles, les opportunités pour imiter et apprendre les compétences des autres, et affiner sa compréhension en expliquant aux autres ce que l'on sait. L'efficacité de cette collaboration entre pairs varie selon l'âge, le degré d'expertise, l'environnement culturel et le type de problème à résoudre.¹¹

¹¹ (SIEGLER, 2010)

Nous venons de présenter le développement cognitif de l'enfant. De nombreux chercheurs s'interrogent sur la pensée de l'enfant, son développement ou son innéité, sur sa progression et son habileté à faire face à de nouvelles situations. Nous avons présenté deux théories du développement cognitif chez l'enfant, présentant ainsi les capacités et habiletés générales au fil du développement du nourrisson à l'adolescent. Cependant, les individus d'un âge donné ne sont pas tous semblables. Certains enfants rencontrent des difficultés d'apprentissage. Certains ont un développement intellectuel qui se trouve être différent, ou plus lent que la majorité des enfants de leur âge. Nous allons maintenant présenter la spécificité de la déficience intellectuelle.

II – La déficience intellectuelle

Nous avons précédemment présenté le développement cognitif de l'enfant. Mais qu'en est-il des enfants dont le développement ne suit pas le chemin tracé par les chercheurs ? Que nomme-t-on « déficience intellectuelle » ? Comment explique-t-on ce développement différent ? Quels sont les conséquences de cette déficience sur les individus ? Nous allons tenter de répondre à ces questions.

1. Définition

1.1 Concept et terminologie

La terminologie est variée pour ce qui est de nommer la déficience intellectuelle depuis ses premières descriptions. Ainsi l'individu déficient intellectuel a été successivement désigné, en deux siècles, par de nombreux termes : idiot, imbécile, débile, retardé, attardé, arriéré, demeuré, inadapté, déficient intellectuel...¹²

Le concept de déficience intellectuelle remonte au XIX^e siècle. Une conception classique a été élaborée par Jean-Etienne Esquirol (1772-1840, médecin psychiatre)¹³. Il nomme cet état de déficience « *idiotie* ». Il aurait formé ce mot à partir du terme grec signifiant « *seul* » : pour Esquirol, l'idiot se distingue par sa solitude. Le psychiatre distingue alors trois types de déficit :

- La confusion mentale, qui est un état passager chez un sujet normalement intelligent ;
- La démence, étant une altération irréversible ;
- L'idiotie, définie comme une agénésie intellectuelle (c'est-à-dire un arrêt du développement de l'embryon). Un défaut d'intelligence expliqué parce que celle-ci ne s'est jamais développée.

Esquirol présente l'idiotie comme un état originel de non développement. Pour lui, les facultés intellectuelles ne se sont jamais manifestées ou ne se sont pas suffisamment développées pour que l'idiot « *ait pu acquérir les connaissances relatives à l'éducation que*

¹² (LELIEVRE, 2005)

¹³ (PERRON, 2004)

reçoivent les individus de son âge et placés dans les mêmes conditions que lui ». Il ne conçoit pas que l'état d'idiotie d'un individu puisse évoluer.

Puis la terminologie a commencé à comporter des nuances : « *idiot* » pour les individus avec une déficience moyenne à grave, et « *imbécile* » pour ceux ayant une déficience intellectuelle légère.¹⁴

Depuis les années 90, plusieurs appellations apparaissent pour désigner une même réalité.¹⁵ L'Organisation Mondiale de la Santé parle de « *retard mental* » pour désigner une « *réduction du fonctionnement intellectuel, à l'origine d'une diminution des capacités d'adaptation aux exigences quotidiennes de l'environnement social* ».

En France, le Ministère des Affaires Sociales du Travail et de la Santé utilise les termes de « *déficience intellectuelle* » et de « *retard mental* » de manière identique, pour désigner les déficiences de « l'intelligence, de la mémoire et de la pensée ».

En 1999, l'Union Nationale des Associations de Parents et Amis de personnes handicapées mentales (UNAPEI) utilise pour sa part l'appellation « *handicap mental* » pour évoquer les « *difficultés plus ou moins importantes de réflexion, de conceptualisation, de communication et de décision* ».

En 2001, la classification internationale des handicaps utilise le terme de « *déficience de l'intelligence* » pour les « perturbations du degré de développement des fonctions cognitives telles que la perception, l'attention, la mémoire et la pensée ». Ce terme peut être préféré à celui de retard mental : en effet, la notion de retard mental suggère que de nombreux enfants concernés devraient pouvoir atteindre un niveau de fonctionnement semblable à celui de leurs camarades tout-venant avec suffisamment de temps et de soutien, ce qui n'est que rarement le cas.¹⁶

Enfin, le terme d'« *inefficience intellectuelle* » peut être préféré par certains car il suppose la possibilité d'un meilleur diagnostic.¹⁷

¹⁴ (TASSE & MORIN, 2003)

¹⁵ (TASSE & MORIN, 2003)

¹⁶ (DUMAS, 2007)

¹⁷ (LELIEVRE, 2005)

Pour notre part et dans le cadre de ce mémoire, nous emploierons le terme de « déficience intellectuelle » et d'individus avec déficience intellectuelle, mais conserverons le terme de retard mental lorsque la terminologie le nécessite.

1.2 Définition

Nous avons constaté précédemment que de nombreux organismes ont défini le concept de déficience intellectuelle. Dans leurs définitions, ces organismes ont tous en commun trois critères diagnostiques :¹⁸

- Une limitation du fonctionnement intellectuel ;
- Une limitation des comportements adaptatifs ;
- La présence de ces limitations avant l'âge adulte.

Nous retiendrons la définition proposée par l'American Association on Mental disorders :
« Le retard mental est une incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif qui se manifeste dans les habiletés conceptuelles sociales et pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de dix-huit ans. »

Le retard mental est diagnostiqué en présence de déficits intellectuels et adaptatifs, le fonctionnement intellectuel étant défini par le Quotient Intellectuel, et le fonctionnement adaptatif par une échelle standardisée, permettant de situer l'enfant par rapport aux exigences de la vie quotidienne.

Le DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders, quatrième édition) précise que le fonctionnement intellectuel est inférieur à la moyenne, soit un niveau de Quotient Intellectuel (Q.I.) égal ou inférieur à 70. Les déficits du comportement adaptatif concernent au moins deux des domaines suivants : la communication, l'autonomie, la vie domestique, les aptitudes sociales et interpersonnelles, la mise à profit des ressources de l'environnement, la responsabilité individuelle, l'utilisation des acquis scolaires, le travail, les loisirs, la santé et la sécurité.

¹⁸ (TASSE & MORIN, 2003)

Classification des Déficiences intellectuelles selon le DSM-IV :¹⁹

- Retard mental léger : niveau de Q.I. de 50-55 à 70 environ
- Retard mental moyen : niveau de Q.I. de 35-40 à 50-55
- Retard mental grave : niveau de Q.I. de 20-25 à 35-40
- Retard mental profond : niveau de Q.I. inférieur à 20-25.

1.3 Le quotient intellectuel

Le Test Binet-Simon a été réalisé par Alfred Binet et Théophile Simon au début du XXe siècle, sous la demande du Ministère de l'Éducation Française. Il avait pour objectif d'identifier les enfants susceptibles de rencontrer des difficultés d'apprentissage, et qui nécessiteraient un enseignement adapté.²⁰ Le premier test est utilisé dès 1905, questionnant l'enfant sur plusieurs aspects de l'intelligence : le langage, la mémoire, le raisonnement et la résolution de problème.

Ces tests reposent sur l'hypothèse selon laquelle tous les enfants d'un âge donné ne pensent ni ne raisonnent au même niveau. Pour mettre en évidence ces différences interindividuelles, les tests d'intelligence distinguent l'âge chronologique (temps écoulé depuis la naissance) avec l'âge mental (reflétant la performance d'un enfant en comparaison à d'autres enfants). L'âge mental d'un enfant correspond à l'âge auquel 50% de l'ensemble des enfants ont répondu à autant d'items que l'enfant testé.

Le concept de Quotient Intellectuel (Q.I.) a été proposé afin de combiner les rapports entre âge chronologique et âge mental de manière numérique. Le Q.I. est le rapport entre l'âge mental et l'âge chronologique, multiplié par 100 afin qu'il soit exprimé sous la forme d'un nombre entier. Le Q.I. moyen est donc de 100 : l'âge mental moyen est celui de l'âge chronologique.

¹⁹ (LELIEVRE, 2005) (TASSE & MORIN, 2003)

²⁰ (SIEGLER, 2010)

Les bornes de l'efficiencia intellectuelle sont basées sur des critères pédagogiques.²¹ Concernant les bornes du retard mental léger, autrefois nommé « débilité mentale » :

« Le qualificatif de débilité mentale est appliqué à l'arriéré assez éducaale pour parvenir en fin de développement (c'est-à-dire aux environs de 15 ans) à l'acquisition de la lecture et de l'écriture (ce qui correspond approximativement au niveau d'un écolier de 7 ans et demi, 8 ans) et pas assez pour parvenir à la pensée abstraite (niveau d'environ 11 ans » (ZAZZO, 1969)

Le retard mental léger est déterminé par un Q.I. de 50-55 à 70, selon le DSM-IV. On retrouve les bornes expliquées par Zazzo : la limite inférieure de 50 est le rapport de l'âge d'acquisition du langage écrit (7,5) par l'âge terminal du développement (15) multiplié par 100 ; la limite supérieure est celle de l'âge d'entrée dans la pensée logique (10 ,5) par l'âge terminal du développement, multiplié par 100.

1.4 Prévalence

La proportion d'individus avec déficiencia intellectuelle est estimée à environ 3% de la population d'après une étude de Luckey et Neman en 1967²². Il y a davantage d'individus masculins déficients intellectuellement, avec 1.6 garçons pour une fille. La majorité de ces individus présentent un retard mental léger.

Selon l'*American Psychiatric Association* les retards mentaux légers concernent 85% des individus, contre 10% ayant un retard mental moyen, 3% avec un retard mental grave et 2% avec un retard mental profond.

2. Etiologies

La présence d'une déficiencia intellectuelle n'est pas systématiquement justifiée par une cause identifiée. Un tiers environ survient sans que la cause ne soit déterminée. Parmi les causes connues de déficiencia intellectuelle, il y a des facteurs prénataux qui représentent 30% d'entre

²¹ (ZAZZO, 1969)

²² (TASSE & MORIN, 2003)

elles, des facteurs environnementaux pour 20%, des troubles péri et post-nataux pour 15%, ainsi que des causes héréditaires pour 5%.

La classification qui suit résulte du travail de TASSE et MORIN (2003). Elle présente les différentes étiologies pouvant expliquer la présence d'une déficience intellectuelle, causée par un désordre génétique, chromosomique, un facteur biologique-organique ou un facteur environnemental.

2.1 Désordres génétiques

Les désordres génétiques sont transmis par les parents lors de la conception de l'enfant. Un syndrome héréditaire peut se transmettre par un gène porteur dominant ou récessif. Si le gène porteur est dominant, la probabilité que le syndrome soit transmis à l'enfant est de 50%. S'il est récessif et présent chez les deux parents, la probabilité de transmission est de 25%. Il est fréquent que des parents porteurs d'un gène récessif soient être en parfaite santé, sans présenter les symptômes du syndrome dont ils sont porteurs.

Selon Morrisson (1995), les causes héréditaires représenteraient 5% des origines de déficiences intellectuelles. La pathologie la plus fréquente est le Syndrome de l'X fragile, qui toucheraient 1 homme sur 4000 et 1 femme sur 7000. Ce syndrome occasionne une déficience intellectuelle dans 85% des cas chez les hommes, pour 25% des cas chez les femmes. Le niveau de Q.I. est variable selon les individus et diminue avec l'âge.

2.2 Désordres chromosomiques

Contrairement aux désordres génétiques, les désordres chromosomiques ne sont pas héréditaires. Il s'agit d'une défaillance lors de l'organisation des chromosomes au sein du caryotype. Un désordre chromosomique peut résulter de la défaillance d'un seul chromosome, d'une paire ou encore d'un ensemble de chromosomes.

Parmi les désordres chromosomiques, le Syndrome de Down est le plus fréquent, avec une naissance sur 650. Parmi toutes les pathologies entraînant une déficience intellectuelle, il s'agit du syndrome le plus connu, par sa prévalence et ses caractéristiques morphologiques. Ce syndrome est également appelé Trisomie 21 en raison du désordre chromosomique qui en

est responsable : un troisième chromosome présent sur la paire 21. Les personnes présentant cette trisomie peuvent être atteints d'une déficience intellectuelle légère à profonde.

Nous pouvons également citer deux autres syndromes chromosomiques, moins connus du grand public car ayant une prévalence moins importante : le Syndrome de Prader-Willi, qui concerne une naissance sur 15 000 et entraîne une déficience intellectuelle légère à moyenne, et le Syndrome d'Angelman, qui entraîne quant à lui une déficience intellectuelle grave.

2.3 Causes biologiques ou organiques

La déficience intellectuelle peut survenir suite à des éléments biologiques ou organiques assez nombreux. Nous pouvons classer ces différents éléments en trois périodes : la période prénatale, la période périnatale et la période postnatale.

- Avant la naissance, le fœtus peut être sujet à des infections ou des maladies que la mère aurait contractées. Cela affecte son développement, surtout lors des trois premiers mois de grossesse. Il peut s'agir de maladies telles que la rougeole et la rubéole. En parallèle aux infections, il y a également des toxines présentes dans des produits consommés par la mère qui peuvent être néfastes pour le fœtus. C'est le cas de certains poissons de mer et médicaments.
- Les causes périnatales d'une déficience intellectuelle sont des complications survenues lors de l'accouchement. Il peut s'agir d'une exposition à des toxines ou à des infections, d'un traumatisme subi ou encore d'une asphyxie entraînant des dommages cérébraux importants et irréversibles.
- Les causes postnatales sont quant à elles provoquées par des infections telles qu'une encéphalite ou une méningite, ou encore par un traumatisme crânien lors d'une chute, d'un accident. Une forte exposition à des toxines peut également agir sur le développement de l'efficacité intellectuelle, c'est le cas d'une forte exposition au plomb.

2.4 Causes environnementales

Enfin, il existe des facteurs environnementaux qui peuvent être contrôlés par les parents. Il s'agit notamment de la nutrition de l'enfant, de la stimulation physique et sensorielle, de sa sécurité physique et psychologique – c'est-à-dire un environnement sain, excluant négligence et maltraitance – et la consommation de drogues et d'alcool par la mère pendant la grossesse, que l'on peut illustrer par l'exemple du syndrome d'alcoolisme fœtal qui entraîne une déficience intellectuelle légère à moyenne.

De plus, on note des facteurs environnementaux liés à la pauvreté. Les facteurs socioculturels et socio-économiques ainsi que leurs répercussions sur le développement intellectuel des enfants ont été révélés par la crise économique de 1930.²³ Ils représenteraient 30% des cas selon Zigler (1967, d'après TASSE et MORIN, 2003). Un environnement pauvre associe assez souvent une nutrition pauvre, un environnement non stimulant, une faible implication des parents et une insuffisance de soins de santé. Tous ces facteurs sont passibles d'influencer le développement intellectuel de l'enfant et peuvent lui être néfastes.

Ce tableau dressé sur les étiologies identifiées révèle bien la diversité de ces déficiences. On retrouve des personnes avec déficience intellectuelle dans toutes les classes sociales, notamment lorsque leur origine est génétique, chromosomique ou biologique-organique. Lorsque l'étiologie de cette déficience est environnementale, ou « *psychosociale* », la déficience intellectuelle est davantage présente dans les milieux défavorisés.²⁴

3. Les différentes manifestations de la déficience intellectuelle

Suite à la description des étiologies diverses pouvant causer une déficience intellectuelle, il est évident que les troubles résultants de ces déficiences sont nombreux et variés. Plusieurs individus avec un même niveau de quotient intellectuel peuvent avoir des fonctionnements cognitif et adaptatif extrêmement divergents. Nous souhaitons néanmoins évoquer certaines caractéristiques selon le niveau de retard mental, avant de présenter d'autres caractéristiques et troubles associés.

²³ (PERRON, 2004)

²⁴ (DUMAS, 2007)

3.1 Caractéristiques selon le niveau de retard mental

- Le retard mental léger

On constate en général de nombreuses compétences affectives, sociales et instrumentales. Les personnes avec retard mental léger apprennent à parler sans difficulté majeure, mais l'acquisition est lente. La compréhension et l'utilisation du langage restent limitées et concrètes.

Le niveau d'autonomie personnelle et sociale est comparable à celui d'enfant d'intelligence normale, mais cela nécessite plus de temps et de soutien pour les apprentissages.

Le retard mental est souvent décelé à l'école, en comparaison avec les autres enfants et en confrontation aux exigences scolaires.

Les progrès au-delà de la scolarité primaire sont limités par des difficultés à accéder à la pensée formelle, incluant le raisonnement logique et la pensée abstraite.

Le retard mental léger est rarement dû à une étiologie organique. Il s'agit souvent d'une conséquence de facteurs socio-économiques et culturels.

- Le retard mental moyen

La plupart des enfants avec retard mental moyen apprennent à parler mais ont de nombreuses difficultés à communiquer avec leur entourage au-delà d'un échange d'informations simples et concrètes.

L'apprentissage des règles et des conventions est difficile, nécessitant un encadrement soutenu.

Le niveau d'autonomie est limité ; il en est parfois de même pour la motricité.

Le retard est souvent évident dès la petite enfance. Les acquisitions scolaires sont difficiles. Peu d'entre eux apprennent à lire et à écrire.

- Le retard mental grave

Il s'agit des mêmes difficultés que celles du retard mental moyen, mais plus prononcées. Ces difficultés multiples ralentissent fortement le développement et le niveau d'autonomie des enfants concernés.

Ils peuvent acquérir un langage fonctionnel rudimentaire, peuvent reconnaître quelques mots écrits. Ils peuvent également apprendre quelques tâches simples pour une certaine autonomie, mais nécessitent une surveillance à vie et des soins particuliers.

- Le retard mental profond

Constaté dès la petite enfance, il affecte l'ensemble du développement. Ces enfants nécessitent une supervision et des soins constants, généralement en institution.

Le langage est très limité, voire inexistant. Ils peuvent parfois communiquer par quelques gestes ou par mots isolés.

Ils n'ont peu ou pas d'autonomie personnelle, des compétences motrices limitées.

3.2 Autres caractéristiques

- Versant cognitif

D'après les évaluations des tests de Q.I., les enfants avec déficience intellectuelle, ou retard mental, n'ont pas les mêmes capacités cognitives que la moyenne des enfants de leur âge. Deux perspectives s'opposent sur l'évolution de ces différences : l'une, développementale, selon laquelle un enfant avec retard mental aura les mêmes capacités qu'un enfant tout venant, mais celles-ci se développeront plus lentement ou à des rythmes différents ; l'autre, différentielle, selon laquelle un enfant avec retard mental a des capacités cognitives différentes d'un enfant sans retard, et souvent caractéristiques de leur état particulier.²⁵

Les enfants avec déficience intellectuelle suivent les mêmes stades de développement cognitif décrits par Piaget que des enfants sans retard mental, mais à un rythme différent, avec des transitions plus tardives d'un stade à l'autre.

²⁵ (DUMAS, 2007)

Dans le cas de retard mental sans étiologie biologique connue, les enfants ont des capacités cognitives moins développées mais qui ne diffèrent pas fondamentalement de celles d'enfants sans difficulté intellectuelle. Selon Zazzo (1979, d'après DUMAS, 2007) les retards les plus prononcés de ces enfants se remarquent dans leur représentation de l'espace et du temps, dans leur compréhension et leur utilisation du langage formel et des activités symboliques.

-Affections médicales

Il existe un nombre considérable d'affections médicales ou somatiques, bien qu'aucune d'entre elles ne soit spécifique au retard mental. Elles dépendent du degré de sévérité et de l'étiologie du retard, variant avec l'âge de l'individu.

Les plus fréquentes sont l'épilepsie, l'infirmité motrice cérébrale et les troubles sensoriels.

-Symptômes et troubles psychopathologiques

Le retard mental n'est pas spécifiquement associé à certaines caractéristiques comportementales ou affectives. Cependant, il s'accompagne souvent de certains symptômes tels que l'immaturité, l'insensibilité sociale, la passivité ou à l'inverse une extrême agitation. Ces symptômes sont trois fois plus présents chez des personnes avec retard mental que dans la population en général.

Le DSM-IV note parmi les troubles les plus fréquents le déficit attentionnel, l'hyperactivité, les troubles de l'humeur et les troubles envahissants du développement. Selon Dumas, les troubles d'inattention, d'hyperactivité et d'impulsivité reflètent probablement à la fois l'intolérance de l'environnement à l'égard des comportements perturbateurs de ces enfants et à leurs difficultés à se plier à certaines exigences contextuelles.

Des difficultés affectives sont également fréquentes, c'est notamment le cas de troubles de l'humeur et de troubles anxieux. Ces symptômes augmentent parfois fortement au moment de l'adolescence. On note parfois également des comportements agressifs et perturbateurs, surtout pour les enfants ayant de grandes difficultés de communication

- Difficultés de langage et de communication

Les difficultés sont dues à des capacités langagières et communicationnelles dont le développement est lent, voire différent en comparaison à celui des enfants tout-venant.

Les capacités réceptives sont généralement meilleures que les capacités expressives. De plus, le langage intériorisé est limité et ne peut pas accomplir son rôle dans la gestion des émotions. (BEEGHLY et CICCETTE, 1997, selon DUMAS, 2007).

Les manifestations de ces difficultés langagières et communicationnelles peuvent se situer à tous les niveaux : articulation et prononciation, syntaxe et grammaire, compréhension et utilisation du langage, communication verbale et non verbale.

Afin d'apporter plus de précision sur les troubles langagiers pouvant être présents chez des sujets avec déficience intellectuelles, nous reprenons la description présentée par Alice TELLIER²⁶.

L'expression orale est souvent marquée par des troubles phonétiques et phonologiques. On constate chez de nombreux sujets la présence de troubles d'articulation et des troubles de parole massifs. Ces difficultés peuvent être expliquées par l'hypotonie bucco-faciale souvent présente dans le cadre de syndromes, ou liées à des caractéristiques anatomiques telles que la macroglossie. D'importants troubles linguistiques sont à noter. Il s'agit d'une expression orale souffrant d'un stock lexical pauvre, entraînant une précision lexicale déficitaire et un recours fréquent à des mots « fourre-tout ». L'association de mots en phrases, quant à elle, donne à voir une utilisation préférentielle des temps simples du discours, ainsi qu'une absence ou une mauvaise manipulation des pronoms personnels et des flexions verbales. De même, la construction syntaxique reste souvent difficile. On note en effet un maniement quasi-exclusif de la juxtaposition et de la coordination, le tout pouvant donner lieu à une organisation syntaxique chaotique. La phrase est donc habituellement simple, la subordination demeurant une construction syntaxique complexe rarement mise en œuvre. L'usage persistant de tournures enfantines du type « c'est ... qui » n'est pas rare.

La compréhension du langage oral n'est pas sans difficulté pour les sujets avec déficience intellectuelle, bien qu'elle soit souvent moins facilement repérable que les difficultés en production. L'accès aux structures syntaxiques complexes, à l'humour, ou encore au second degré reste bien souvent impossible, de même que la réalisation d'inférences. Ces constats sont à replacer dans le contexte plus large du développement cognitif de l'enfant, un parallèle pouvant être établi avec les

²⁶ (TELLIER, 2011)

stades de développement définis par Piaget. Ainsi, les difficultés de compréhension semblent pouvoir être reliées à l'égoцентризм intellectuel des enfants du stade préopératoire. La décentration nécessaire à la compréhension d'énoncés humoristiques, ironiques ou inférentiels apparaît donc comme intimement liée aux difficultés rencontrées par des jeunes qui, du fait de leur déficience intellectuelle, se situent bien souvent à ce stade de développement cognitif. La compréhension orale par des jeunes avec une déficience intellectuelle dépend en effet de leur perception égoцентриée du monde, et les freine dans l'intégration de la dimension pragmatique du langage.

La déficience intellectuelle est ainsi un développement cognitif en décalage par rapport au développement cognitif normal, limitant l'enfant dans ses capacités intellectuelles, et dans son fonctionnement adaptatif. Elle peut être due à une étiologie biologique, ou à une étiologie environnementale, mais pour un tiers des individus avec déficience intellectuelle la cause reste inconnue.

La déficience intellectuelle, ainsi qu'elle le laisse entendre, se manifeste par des difficultés dans le domaine cognitif : peu d'individus déficients accèdent à la pensée logique ou pensée formelle. D'autres difficultés peuvent être présentes, notamment au niveau du langage et de la communication, ainsi que des troubles comportementaux et affectifs.

III – Le jeu de Dames

Le jeu de Dames est au cœur de notre mémoire. Si les jeux sont des supports fréquemment exploités en orthophonie, chaque jeu a sa particularité et des attraits divers pour son utilisation lors d'une prise en charge. Nous nous interrogeons sur ceux de ce jeu en particulier. Nous allons dans un premier temps présenter le rapport de l'enfant au jeu, plus précisément la naissance du jeu chez l'enfant, d'après Piaget, puis nous présenterons le jeu de Dames, avec son histoire, ses règles et ses attraits.

1. La naissance du jeu chez l'enfant

Le jeu fait partie inhérente du développement de l'enfant. A chaque stade de son développement, le jeu l'accompagne.

Les jeux enfantins se regroupent, selon Piaget²⁷, en trois grands types de structure : il y a ainsi le jeu d'exercice, le jeu symbolique et le jeu de règles. Piaget met de côté les jeux de construction qui font transition entre ces trois structures et les conduites adaptées.

1.1 Le jeu d'exercice

Le jeu d'exercice correspond à des séries d'exercices sans autre but que le plaisir du fonctionnement. C'est le premier jeu à apparaître dans le développement de l'enfant, dès le deuxième stade de la période sensorimotrice. En effet, le jeune enfant sourit et s'amuse de ses lallations ou de ses mouvements de tête, de mains. Tout peut être jeu, dans les premiers mois de l'enfant. Aucun schème n'est en lui-même ludique ou non ludique, mais tous sont susceptibles de donner lieu à cette assimilation pure. Par « assimilation pure », nous entendons la recherche d'un simple plaisir fonctionnel sans recherche d'accommodation. A partir du troisième stade, l'enfant exerce ses schèmes non plus seulement sur son corps, mais également sur les objets qu'il manipule avec intentionnalité. Lors de ce stade que Piaget

²⁷ (PIAGET, 1968)

nomme « la réaction circulaire secondaire » : le bébé est témoin d'un spectacle intéressant et tente intentionnellement de le reproduire. Il distingue alors l'action produite et son résultat, découvrant ainsi le « plaisir d'être cause ». Lors des quatrième et cinquième stades, l'enfant enchaîne les schèmes en combinaisons ludiques, jusqu'à en faire des jeux de combinaisons motrices. Par ces rituels d'exercices, l'enfant va pouvoir anticiper les conséquences de ses actions. Il va ainsi contribuer à la construction de notions telles que le temps et l'espace.

Les jeux d'exercices peuvent être classés de trois sortes : les jeux d'exercices simples, les combinaisons sans but et les combinaisons avec but ludique.

L'enfant peut ainsi s'amuser en mobilisant ses schèmes réflexes, comme le premier qui est celui de téter, et l'activité ludique se prolonge aussi sur la plupart des actions de l'enfant. Ces jeux d'exercice ont valeur d'entraînement dans ses conduites.

S'il est essentiellement sensori-moteur, ce jeu s'effectue aussi pour les fonctions supérieures : c'est le cas des questionnements répétitifs des enfants, avec l'exemple des nombreuses demandes : « Pourquoi ? ». L'enfant pose des questions davantage pour le plaisir de questionner que pour la réponse, mais il se construit ainsi progressivement son raisonnement, et éveille sa curiosité.

Le jeu d'exercice ne se cantonne pas aux deux premières années de développement de l'enfant : il réapparaît tout au long de l'enfance, de même qu'à l'âge adulte, où un sujet peut s'exercer longuement pour réussir un mouvement particulier, ou se familiariser avec un nouvel objet.

1.2 Le jeu symbolique

Le jeu symbolique apparaît au cours de la deuxième année de développement de l'enfant. Il implique la représentation d'un objet absent. Le symbole est la comparaison entre un élément donné, un élément imaginé et une représentation fictive. L'enfant reproduit un schème en dehors de son contexte et en dehors de tout objectif habituel. C'est le cas de l'enfant qui prend un linge et s'en sert d'oreiller en s'allongeant et fermant les yeux dans une pièce hors du propos, dans la cuisine par exemple. Il assimile ainsi un objet à un autre par amusement, car il sait que ce n'est ni le lieu ni le moment de dormir.

L'enfant utilise sciemment ces schèmes et les reproduit pour le plaisir. Il commence à jouer à ce « faire semblant » seul avant d'appliquer les schèmes à ses jouets tels que poupon, doudou. Puis le jeu symbolique s'étend aux autres – famille, amis – et dans ce cas, il entraîne des rôles véritables pour des représentations de scènes de la vie.

Les fonctions de ce jeu s'éloignent de l'exercice. Plutôt qu'un entraînement, l'enfant va ici se révéler. Le jeu symbolique va permettre la compensation, l'extériorisation de ses peurs, la liquidation des conflits... Et aussi le plaisir de soumettre la réalité à son jeu, notamment par la réalisation de ses désirs.

1.3 Le jeu de règles

Les jeux de règles se mettent en place à partir de la période de l'intelligence préopératoire, entre quatre et sept ans, et plus encore dans la période des opérations concrètes, de sept à onze ans. Ils demeurent et se développent tout au long de la vie.

La règle suppose nécessairement les relations sociales ou interindividuelles : l'individu seul ne se donne pas de règles, ou alors par analogie à des règles qui lui ont été transmises par autrui. Pour Piaget, *« la règle est une régularité imposée par le groupe et telle que sa violation représente une faute »*.

Les jeux de règles peuvent avoir le même contenu que les jeux précédents : exercices sensori-moteurs avec l'exemple du jeu de billes, ou imagination symbolique avec les charades, mais ces jeux présentent, contrairement aux précédents, les règles imposées par la communauté.

Ces jeux de règles regroupent donc différents types de jeux, sensori-moteurs ou intellectuels. C'est dans cette catégorie de jeux de règles que l'on trouve les jeux de réflexions, dont fait partie le jeu de Dames

2. Le jeu de Dames

Le jeu de Dames fait partie des jeux de règles, que l'enfant commence surtout à appréhender au stade des opérations concrètes. Ce jeu, vieux de plusieurs siècles, nécessite attention et réflexion. Nous allons présenter ce jeu, ses règles officielles et les intérêts qu'offre le jeu de Dames.

2.1 Présentation du jeu

Le jeu de Dames apparaît entre le XI^e et le XIII^e siècle. Il serait apparenté au jeu des *Latroncules romaines* qui se jouait sur un plateau assimilable au damier ou à l'échiquier, avec des pions noirs et blancs. La prise de pion, dans ce jeu, nécessitait de pincer un pion entre deux pions adverses. Il fut, semble-t-il, le premier jeu supprimant tout facteur lié au hasard. Le jeu de Dames garde l'esprit chevaleresque et guerrier du Moyen-âge occidental, tel un tournoi sans pitié où « *les derniers survivants sont traqués jusqu'à l'extermination* »²⁸.

Au fil des ans, les règles de jeux se sont développées, et on peut aujourd'hui distinguer les Dames anglaises des Dames polonaises. Le jeu de Dames international se base sur les Dames polonaises.

Le jeu de Dames fait partie des jeux de réflexion pure, eux-mêmes appartenant aux jeux de compétition, en opposition aux jeux de hasard pur. Ces jeux de réflexion pure imposent une concentration et un engagement comparables pour l'adulte et l'enfant. On y retrouve le monde des mathématiques et de la géométrie, ainsi que le monde de l'épopée guerrière, où le but est de vaincre l'adversaire.

Le jeu de Dames est un jeu de plateau sur lequel les pions se déplacent. C'est un jeu de stratégie et de tactique : la stratégie étant l'ensemble des actions coordonnées de manœuvres et de moyens en vue d'une victoire, la tactique l'art d'adapter les moyens aux circonstances afin d'exécuter les plans de la stratégie. Une partie de jeu dure une trentaine de minutes pour des amateurs, et jusqu'à plusieurs heures pour des joueurs experts. Par sa visée destructive – par l'opposition de deux camps cherchant à se détruire totalement – des comportements agressifs et de frustration peuvent apparaître chez les joueurs amateurs notamment, car la victoire étant totale, la défaite est « *plus ou moins humiliante* »²⁹.

2.2 Règles du jeu de Dames international

Ces règles sont celles présentées par la Fédération Française du Jeu de Dames.³⁰

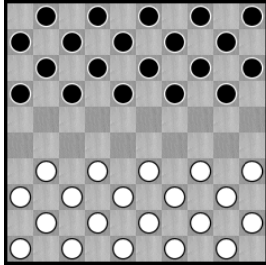
²⁸ (REYSSET, 1995)

²⁹ (REYSSET, 1995)

³⁰ (Fédération Française de Jeu de Dames)

2.2-1 Le matériel

Le jeu de dames international se joue sur un damier carré divisé en 100 cases égales, alternativement claires et foncées.

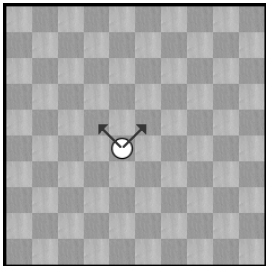


Le jeu se joue sur les cases foncées du damier. Il y a donc 50 cases actives. La plus longue diagonale, joignant deux coins du damier et comprenant 10 cases foncées, se dénomme la grande diagonale.

Le damier doit être placé de sorte que la première case de gauche, pour chaque joueur, soit une case foncée.

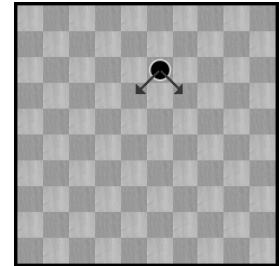
Le jeu de dames international se joue avec 20 pions blancs (clairs) et 20 pions noirs (foncés). Avant de débiter une partie, les 20 pions noirs et les 20 pions blancs sont disposés sur les 4 premières rangées de chaque joueur.

2.2-2 La marche des pièces



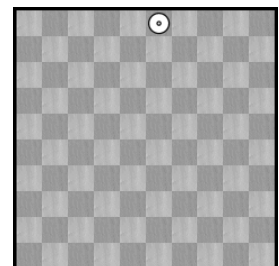
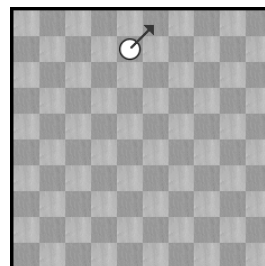
Il existe deux types de pièces : les pions et les dames.

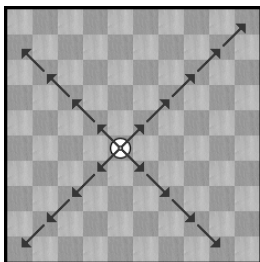
Le premier coup est toujours joué par les blancs. Les adversaires jouent un coup chacun à tour de rôle avec leurs pièces.



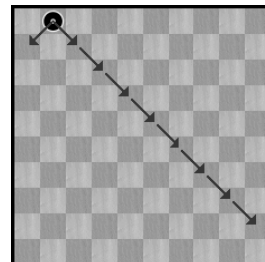
Un pion se déplace obligatoirement vers l'avant, en diagonale, d'une case sur une case libre de la rangée suivante.

Lorsqu'il atteint la dernière rangée, le pion devient dame. Pour cela, on couronne le pion en plaçant dessus un deuxième pion de la même couleur.





Une dame se déplace en arrière ou en avant sur les cases libres successives de la diagonale qu'elle occupe. Elle peut donc se poser, au-delà de cases libres, sur une case libre éloignée.



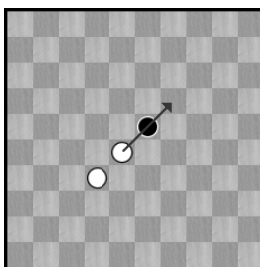
Pour un joueur qui a le trait (c'est-à-dire celui à qui c'est le tour de jouer), le fait de toucher une de ses pièces jouables implique l'obligation de jouer cette pièce, pour autant que cela soit possible.

Tant qu'une pièce touchée ou en cours de déplacement n'a pas été lâchée, il est permis de la poser sur une autre case, pour autant que cela soit possible.

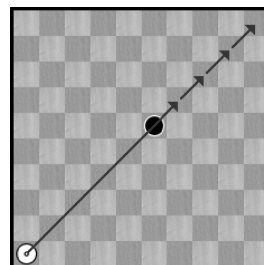
Le joueur qui a le trait et qui désire replacer correctement une ou plusieurs pièces doit le notifier d'avance et distinctement à l'adversaire par la formule "j'adoube".

2.2-3 La prise

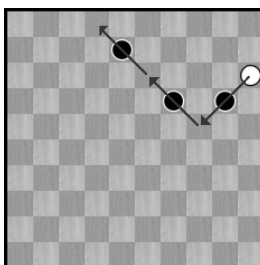
La prise des pièces adverse est obligatoire et s'effectue aussi bien en avant qu'en arrière.



Lorsqu'un pion se trouve en présence, diagonalement, d'une pièce adverse derrière laquelle se trouve une case libre, il doit obligatoirement sauter par-dessus cette pièce et occuper la case libre. Cette pièce adverse est alors enlevée du damier.

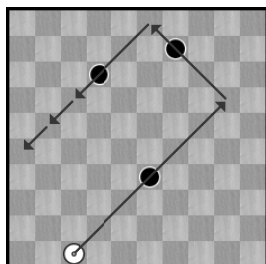


Lorsqu'une dame se trouve sur la même diagonale, directement ou à distance, d'une pièce adverse derrière laquelle se trouvent une ou plusieurs cases libres, elle doit obligatoirement passer par-dessus cette pièce et occuper, au choix, une des cases libres.

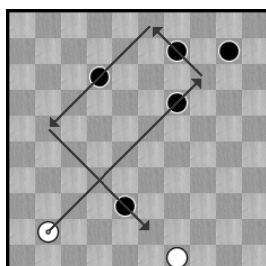


Cette pièce est alors enlevée du damier.

Lorsqu'au cours d'une prise par un pion, celui-ci se trouve à nouveau en présence, diagonalement, d'une pièce adverse derrière laquelle se trouve une case libre, il doit obligatoirement sauter par-dessus cette seconde pièce, voire d'une troisième et ainsi de suite, et occuper la case libre se trouvant derrière la dernière pièce capturée. Les pièces adverses ainsi capturées sont ensuite enlevées du damier dans l'ordre de la prise. Cette opération complète est une rafle par un pion.

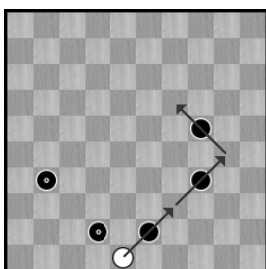


Lorsqu'au cours d'une prise par une dame, celle-ci se trouve à nouveau en présence, sur une même diagonale, d'une pièce adverse derrière laquelle se trouve une ou plusieurs cases libres, elle doit obligatoirement sauter par-dessus cette seconde pièce, voire d'une troisième et ainsi de suite, et occuper au choix une case libre se trouvant derrière et sur la même diagonale que la dernière pièce capturée. Les pièces adverses ainsi capturées sont ensuite enlevées du damier dans l'ordre de la prise. Cette opération complète est une rafle par une dame.



Au cours d'une rafle, il est interdit de passer au-dessus de ses propres pièces. Il est permis de passer plusieurs fois sur une même case libre mais il est interdit de passer plus d'une fois au-dessus d'une même pièce adverse.

Une rafle doit être clairement indiquée, pièce par pièce, en posant la pièce preneuse sur la case de saut, le temps d'y passer, et en déposant cette pièce sur la case terminale. Les pièces prises ne peuvent être enlevées du damier qu'à l'issue de l'exécution complète de la rafle.



La prise du plus grand nombre de pièces est prioritaire, donc obligatoire. Dans ce cas, une dame compte pour une pièce, tout comme un pion. Elle ne confère nulle priorité et n'impose aucune obligation.

Si les pièces à prendre sont en nombre égal dans deux ou plusieurs possibilités de prise ou de rafle, le joueur est libre de choisir une de ces possibilités, soit avec un pion, soit avec une dame.

Un pion qui au cours d'une rafle, ne fait que passer sur une des 5 cases de la rangée de base adverse reste un pion lorsque la rafle est terminée.

2.2-4 Les irrégularités

Si un des joueurs a commis une irrégularité, seul son adversaire a seul le droit de décider si l'irrégularité doit être rectifiée ou si, au contraire, elle doit être maintenue. A titre d'exemple : jouer deux fois de suite, jouer une pièce de l'adversaire, jouer une pièce alors qu'une prise est possible... Si un joueur refuse de se soumettre au règlement officiel du jeu, son adversaire est en droit de l'y obliger.

2.2-5 Le résultat

Le gain est obtenu par un joueur lorsque son adversaire abandonne la partie, se trouve dans l'impossibilité de jouer alors qu'il a le trait, n'a plus de pièces.

L'égalité, dénommée aussi remise ou nulle, est obtenue pour chacun des adversaires qui la déclare, de commun accord, lorsqu'aucun des deux ne parvient au gain

2.3 Les intérêts du jeu de Dames

Lors de nos recherches sur ce jeu, nous nous sommes confrontés à une absence d'ouvrages ou d'articles sur ce thème, et sur les intérêts qui en découlent. Nous pouvons néanmoins citer la Fédération Française de Jeu de Dames et P. Reyssset dans son ouvrage sur les jeux de réflexion pure.

Le jeu de Dames est présenté par la Fédération Française de Jeu de Dames, comme un « *formidable outil de développement personnel à plus d'un titre* ». La Fédération souhaite voir se développer l'apprentissage et la pratique du jeu de Dames dans les écoles, collèges et lycées, en raison du nombre de compétences y étant mises en jeu.

En effet, elle détaille les intérêts du jeu dans plusieurs domaines :

- Sur le plan intellectuel :

- La mémoire visuelle via les positions des pions, les enchaînements de coups

- La mémoire à court et à long terme : la première lors d'une partie, la seconde lors de l'apprentissage des ouvertures, des finales
- La capacité de concentration
- Le calcul avec la capacité de calculer des variantes avec prise en compte de la valeur des pièces
- Le repérage dans l'espace
- L'esprit d'analyse puis de synthèse : analyse des divers éléments constitutifs d'une position, puis synthèse de ces éléments pour parvenir à une évaluation globale de la position
- Le raisonnement par déduction
- Le raisonnement par analogie : étude de positions thématiques et application de ces thèmes dans la pratique.
- L'objectivité, l'esprit critique (ne pas se fier aux apparences parfois trompeuses)
- La conception d'un plan (capacité à atteindre des objectifs intermédiaires pour parvenir au but final)
- L'imagination qui s'exprime au niveau tactique (combinaison) et stratégique (élaboration d'un plan).

- Sur le plan du caractère

- La volonté, la détermination, la pugnacité (réussir, atteindre ses objectifs)
- La maîtrise de soi (contrôler ses émotions, acceptation de la défaite, canalisation de l'agressivité)
- L'esprit de décision (choix d'un plan, d'un coup à jouer)

- Sur le plan moral et social

- Le respect d'autrui
- Le respect des règles (le jeu n'est possible que si tout le monde adopte et respecte les mêmes règles comme dans la vie en société)
- Le travail (le goût du travail individuel ou analyse de groupe afin de préparer les compétitions)

La Fédération Française du Jeu de Dames avance ainsi de nombreux attraits à la pratique du jeu de Dames en rapport au système éducatif, mais les sources concernant ces affirmations n'ont pas pu être vérifiées.

Plus généralement les jeux de réflexion pure permettent à l'enfant d'acquérir des notions importantes qui sont « *la dimension de l'abstraction, de la déduction pure, de la pratique dialectique et de la révélation de sa capacité à mobiliser son énergie sur un objectif précis qui est de gagner* »³¹. Mais c'est aussi pour l'enfant, l'adolescent et l'adulte, l'occasion de se mesurer à lui-même et aux autres, dans le cadre de règles qu'il accepte.

Nous venons de présenter le jeu de Dames, ce jeu de réflexion dont l'esprit chevaleresque n'est pas sans avoir certaines qualités. Il semble être un bon support pour exploiter certaines capacités cognitives de l'enfant, et il semble pouvoir également avoir un impact bénéfique sur le comportement et le rapport à l'autre. Ce jeu peut prétendre à être un support riche d'un point de vue pédagogique, selon la Fédération Française du Jeu de Dames ; il pourrait en être de même pour l'orthophonie.

³¹ (REYSSET, 1995)

PARTIE PRATIQUE

I- Problématique

Les enfants avec une déficience intellectuelle ont un développement cognitif plus lent, voire différent de celui des enfants tout-venant. La prise en charge de ces enfants nécessite une adaptation et un étayage afin de les aider à développer leurs compétences et leurs capacités.

Nous sommes face à une situation où le jeu de Dames est proposé assez fréquemment à des enfants et adolescents avec déficience intellectuelle légère ou moyenne. Nous avons vu précédemment que les jeux de règles apparaissent chez l'enfant en période pré-opératoire, et surtout à partir du stade opératoire ; ils sont en lien avec le développement cognitif. Le jeu de Dames est un jeu de réflexion nécessitant attention, concentration et une acceptation du cadre imposé par les règles. L'élaboration de stratégie est nécessaire pour espérer remporter la partie.

Si en prise en charge orthophonique les jeux sont très présents, force est de constater que le jeu de Dames ne fait pas partie des « classiques ». Nous n'avons trouvé que peu de littérature à ce sujet, et les attraits potentiels de ce jeu ne peuvent être confirmés par absence de sources scientifiques.

La situation d'un Club de Dames, proposé par l'orthophoniste, pour des enfants et adolescents avec déficience intellectuelle est surprenante. Et si nous constatons un engouement de la part des enfants pour le jeu de Dames, nous souhaitons relever les intérêts de ce jeu et leur lien avec l'orthophonie.

En quoi le jeu de Dames a-t-il sa place en orthophonie, pour des patients ayant une déficience intellectuelle ?

II – Objectifs

Notre recherche étant une exploration dans un domaine peu traité (le jeu de Dames en orthophonie), nous nous orientons sur des objectifs et non sur des hypothèses.

Notre objectif est de **mettre en évidence les apports de ce jeu sur les versants cognitif et affectif pour l'enfant/l'adolescent avec déficience intellectuelle.**

III - Méthodologie

1. Critères de sélection de la population

1.1 Sélection en vue des objectifs

Le Club de Dames concerne vingt-trois enfants et adolescents. Le groupe est hétérogène quant à l'âge des joueurs, mais aussi concernant leurs capacités et leurs problématiques. Certains participent aux tournois de Dames depuis plusieurs années. Dans l'optique de relever les apports de la pratique de ce jeu, nous avons choisi de retenir des joueurs, enfants et adolescents, qui participeront pour la première fois à un tournoi de Dames. Quatre sujets ont ainsi été sélectionnés : Annabelle, Cédric, Gaétan, Damien. La première est née en décembre 1995, les trois suivants sont respectivement nés en juin 2001, juillet 2001 et septembre 2002.

Nous nous orientons vers une **étude de cas uniques multiples**. Nous emploierons le terme « sujets » pour parler de ces quatre personnes observées : ne voulant pas seulement leur attribuer l'étiquette de « patients », et ne pouvant les réduire à « enfants » ou « adolescents » en raison de l'écart d'âge entre Annabelle et Cédric, Gaétan et Damien. Tous les quatre ont une déficience intellectuelle légère, mais des profils bien distincts. L'intérêt d'une étude de cas uniques multiples est de pouvoir **observer pour chacun d'eux les apports du jeu de Dames.**

1.2 Limitations dues aux autorisations

Pour observer et relever des comportements sur deux versants distincts – cognitif et affectif, il est apparu indispensable de pouvoir filmer les sujets en situation de jeu. La prise de vue d'un sujet mineur nécessite des autorisations des responsables légaux. Nous avons dans un premier temps rencontré le directeur de l'établissement afin de lui exposer notre projet de recherche, avoir son autorisation pour filmer au sein de l'IME et pouvoir ainsi contacter les responsables des sujets mineurs.

Après son autorisation, des courriers ont été adressés aux responsables légaux des quatre sujets, leur présentant le projet de ce mémoire et avec une autorisation de prise de vue à renvoyer s'ils l'acceptent. Nous avons reçu trois autorisations signées sur quatre, concernant Annabelle, Gaétan et Damien. Les responsables de Cédric n'ont pas répondu au courrier qui leur a été adressé.

En dernier lieu, nous avons demandé aux sujets concernés leur accord pour les filmer lors de parties de jeu de Dames. Ils ont tous trois répondu favorablement. Nous observerons ainsi Annabelle, Gaétan et Damien en situation de jeu.

2. Présentation des sujets d'observation

2.1 Annabelle

Née le 16/12/1995, elle est pensionnaire à l'IME depuis le 30 août 2007.

Situation familiale

Annabelle est fille unique. Ses parents sont soucieux de son bien-être, ils échangent régulièrement avec l'IME. Ils sont en demande de progrès au niveau scolaire.

Scolarisation

Annabelle est entrée en petite section de maternelle en septembre 2009. Elle a poursuivi avec une moyenne section, et deux années en grande section. En septembre 2003, elle entre en CP, mais est réorientée en CLIS (Classe pour l'Inclusion Scolaire) en janvier 2004, jusqu'à juillet 2007. Annabelle arrive à l'Ime en septembre 2007, à l'âge de douze ans. En septembre 2012, elle intègre une classe externalisée dans un collège, sur sa demande.

Diagnostic évolutif

Le diagnostic a été évolutif pour Annabelle. Lors de son arrivée à l'IME, ont été diagnostiqués un retard mental léger et une structuration psychotique de la personnalité. L'année suivante a été marquée par la découverte de la Maladie de Steinert. En 2010, le diagnostic fait le bilan d'un retard mental léger avec la Maladie de Steinert, d'une immaturité affective et des traits histrioniques. En 2011, il dresse un tableau avec retard mental léger, structuration névrotique et Myotonie de Steinert. Enfin, en 2012, le retard mental n'est plus évoqué, on retrouve la Myotonie de Steinert avec une immaturité psychoaffective et une structuration névrotique.

La **Myotonie de Steinert** est une maladie génétique de transmission autosomique dominante. L'expression de cette maladie est d'une grande variabilité inter et intrafamiliale, avec des formes bénignes à des formes graves. Les signes cliniques peuvent comprendre une atteinte oculaire et endocrinienne, une perturbation du rythme cardiaque, une atteinte musculaire et des troubles neurologiques avec retard mental modéré.

Sur le plan psychologique :

A son arrivée à l'IME en 2007, des capacités de réflexion ont été constatées chez Annabelle, mais si le discours est logique, le contenu n'est pas toujours cohérent. Le monde qui l'entoure est pour elle source d'angoisse, et elle a une image dévalorisée d'elle-même.

En 2009, sa Myotonie de Steinert est découverte : un choc pour Annabelle qui a tendance à s'identifier et à agir les symptômes décrits. On note chez elle des difficultés en raisonnement catégoriel et abstrait, en organisation spatiale et en coordination visuo-motrice.

En 2010 apparaissent des traits de personnalité hystériforme : Annabelle s'engouffre dans des identifications qu'elle se construit, avec un contact à la réalité difficile. Elle a un fonctionnement centré sur elle-même, égocentrique. En 2011, Annabelle montre davantage d'élan vital. Son égocentrisme est en régression et son discours plus cohérent.

En 2012, elle apparaît dans une démarche dynamique, avec moins d'imaginaire dans le discours, et un désir d'autonomie, malgré le besoin toujours présent de la protection de l'adulte.

Sur le plan scolaire :

Lors de ses deux premières années à l'IME, Annabelle n'était que peu mobilisée dans les apprentissages : peu d'initiatives, lente et peu autonome. A partir de la rentrée 2009, Annabelle est désireuse d'apprendre et de progresser, mais elle manque toujours de persévérance. Elle a besoin d'être stimulée, sa concentration est limitée. Elle a cependant un raisonnement pertinent et la capacité à mémoriser plusieurs consignes simultanément.

Au niveau des acquisitions, elle présente un niveau de CP. En Français, elle présente à l'oral un langage bien maîtrisé, avec un vocabulaire juste et adapté. La lecture lui est difficile en raison d'acquis fragiles et de nombreuses confusions. En mathématiques, Annabelle ne maîtrise pas encore les techniques des additions et soustractions. Le repérage dans l'espace et dans le temps est en cours d'acquisition.

Sur le plan orthophonique

Annabelle commence la prise en charge orthophonique à partir de septembre 2011. Elle arrive avec une demande de lecture, car elle se dit gênée de ne pas lire assez vite.

Comportement : les échanges sont faciles, avec la nécessité de recadrer vers le sujet. Annabelle est volontaire, attentive et endurante lors des exercices.

Langage oral : Annabelle est intelligible, avec une syntaxe correcte, un débit fluent, une bonne informativité, mais elle se perd dans le flot de paroles.

Langage écrit : une connaissance incomplète de l'alphabet est constatée, avec nombreuses confusions, et une faible mémorisation des mots fréquents

Domaine cognitif : Annabelle est consciente de ses difficultés en mémoire. Elle a de faibles capacités de concentration, un repérage spatial fragile. Ses confusions se retrouvent dans les repérages de sens, de rythme, de compétence de pré-lecture... Annabelle traite trop rapidement les informations visuelles, ce qui entraîne des erreurs. Elle a cependant des capacités d'autocorrection. Elle « essaye de mettre en place une stratégie de 'commenter' ses observations afin de mieux s'organiser ». Ses troubles d'organisation spatiale se répercutent en lecture.

Objectifs orthophoniques : poursuivre la prise en charge en l'orientant sur les troubles du repérage spatial et temporel afin de consolider les prérequis pour une lecture plus autonome, affiner la discrimination spatiale en orientation et y associer le repérage visuel syllabique, diminuer les confusions des sons b/d/q/g, améliorer la discrimination phonologique et améliorer la lecture globale

2.2 Gaétan

Né le 06/07/2001, il est pensionnaire à l'IME depuis le 03 août 2008.

Situation familiale

Quatrième enfant d'une première union, dont les enfants puis l'autorité parentale sont confiés au père en 2004 et 2005. La fratrie est agrandie d'une seconde union du père, avec deux sœurs nées en 2005 et 2006. Le frère de Gaétan, de deux ans son aîné, est arrivé à l'IME un an avant lui.

Gaétan a un vécu abandonnique : sa fratrie et lui ont été victimes de maltraitances de la part de leur mère, le père ne réalisant pas alors l'ampleur des difficultés. La fratrie bénéficie d'une mesure d'AEMO (Accompagnement Educatif en Milieu Ouvert) de 2007 à 2011, pour faire place à une mesure d'Aide Educative à Domicile. Le père de Gaétan le trouve déroutant, lent et difficile à comprendre. Il espère comprendre sa problématique et le voir faire des progrès scolaires.

Scolarisation

Deux années de petite section de maternelle, de 2003 à 2005, car entré à l'âge de deux ans. Puis les années de moyenne et grande section ont suivi avant une année de CP (2007-2008). Un suivi a été effectué par le Centre de Guidance Infantile le plus proche de 2005 à 2007, orientant Gaétan vers l'IME.

Diagnostic évolutif

En 2008, la première synthèse après l'arrivée de Damien diagnostique un retard mental léger et une personnalité abandonnique. En 2011, le diagnostic relève un retard mental léger et une immaturité affective, avant de ne retenir que le retard mental léger en 2012.

Sur le plan psychologique

Dès son arrivée, il est constaté que Gaétan a une personnalité abandonnique. C'est un enfant protégé qui doit s'approprier une image de lui. Il présente des angoisses archaïques, et a des jeux de jeune enfant. Il est d'une grande instabilité, difficile à canaliser. Il a des comportements agités, parfois provocateurs.

Gaétan supporte mal de se sentir inférieur aux autres, et exprime son manque de confiance en lui. Il a un grand besoin d'affection mais montre des difficultés à accepter les règles. En 2012 est notée une disponibilité fluctuante : Gaétan se montre parfois agité, ou choisit de reprendre des jeux régressifs. Il parvient davantage à surmonter ses frustrations.

Sur le plan scolaire

Comportement : dès son arrivée à l'IME, Gaétan manifeste une envie d'apprendre. Il peut mener à terme son travail. « *Il se montre relativement pertinent et peu déficient* ». Gaétan a des difficultés d'écoute et d'attention. Il est impulsif. Gaétan a peu de méthodes de travail, ce qui le rend relativement tributaire de l'adulte. Il doute beaucoup de lui-même et de ses capacités. Il a besoin d'encouragements et d'explications fréquentes, ainsi qu'un recentrage sur l'activité en cours. Il a des capacités de mémorisation certaines. Il apprécie les situations ludiques. Il a cependant une capacité de concentration assez courte. Il aime assumer de petites responsabilités.

Français : l'expression et la compréhension sont correctes à l'oral, un petit trouble d'articulation est relevé. Il a un niveau de CP, avec une capacité à mémoriser les mots globalement, et la compréhension du principe de la combinatoire. Les progrès sont lents mais réguliers.

Mathématiques : Gaétan connaît depuis 2012 les nombres jusqu'à cent, peut les ordonner, les comparer, les ranger. Il résout des additions et soustractions simples. Gaétan connaît les formes géométriques simples, et semble avoir un bon repérage dans le temps et dans l'espace.

Sur le plan orthophonique

Gaétan est dans un premier temps accueilli dans le groupe langage de septembre 2007 à juin 2011. Il s'agit d'un groupe de quatre enfants mené par l'orthophoniste et une psychologue, proposant des lectures offertes et une discussion autour des albums lus. La prise en charge individuelle avec l'orthophoniste débute en septembre 2011.

Comportement : au sein du groupe langage, Gaétan participe à bon escient, mais est relevée une importante anxiété traduite par de l'instabilité et une immaturité mise en avant. Il ne peut s'empêcher d'entretenir conflits et provocations avec ses camarades. En prise en charge individuelle, la relation duelle est difficile à mettre en place. Gaétan cherche à jouer seul, ou à diriger la séance, refusant l'aide ou l'intervention de l'orthophoniste. Il adopte constamment une attitude provocante et des postures régressives, ce qui nuit aux échanges. Les moments d'apaisement apparaissent lors de lectures offertes. Il commence à entrer plus spontanément dans le jeu duel, se montre sensible aux gratifications. De fortes difficultés relationnelles face à l'adulte freinent les mécanismes d'apprentissage.

Langage oral : Gaétan a une expression spontanée intelligible et pertinente, avec une syntaxe juste, bien que sommaire, et une bonne fluence verbale. L'informativité est moyenne. Un retard de parole est observé, avec une déformation phonémique des mots courants, mais l'intelligibilité est préservée. Les erreurs sont accessibles à la correction sur demande, mais « elles semblent être le reflet d'une posture défensive que [Gaétan] ne semble pas vouloir quitter pour le moment. » Gaétan fait preuve d'une bonne compréhension.

Domaine cognitif : les capacités de mémoire sont correctes. Gaétan possède un potentiel de créativité et d'imagination qu'il utilise selon son humeur.

Objectifs orthophoniques : aider Gaétan à entrer dans une communication orale apaisée afin d'adhérer à des schémas expressifs plus conformes, en articulation et syntaxe. Permettre au dialogue de se construire dans une relation de confiance : poursuivre les activités qui favorisent le tour de rôle, le partage et l'échange constructif, par les jeux de sociétés duels notamment. Stimuler l'élaboration verbale et l'aider à dépasser ses mécanismes de défense : s'appuyer sur la créativité et l'imagination de Gaétan, stimuler sa curiosité.

2.3 Damien

Né le 13 septembre 2002, il est demi-pensionnaire à l'IME depuis le 02 septembre 2008 .

Situation familiale

Damien a une sœur de trois ans son aînée, et un frère de dix ans son cadet.

Les parents font l'objet d'une mesure d'AEMO (Aide Educative en Milieu Ouvert) depuis 2005. Ils sont conscients de leurs difficultés et en demande d'aide. Ils s'interrogent sur l'origine du retard de parole et de langage, même s'ils ont eux-mêmes eu des difficultés d'élocution et d'apprentissage. Ils pensent que Damien ne fait pas d'effort, qu'il faut toujours le solliciter car il est capable selon eux de faire les choses qu'il veut.

Ses parents le trouvent protégé à l'IME, avec des adultes qui prennent le temps d'essayer de le comprendre, mais ils pensent que cela risque d'être différents plus tard. Ils ne notent pas de progrès de langage significatifs (2011) et « N'acceptent plus qu'on leur dise que Damien est encore petit et qu'il va faire des progrès.» Ils pensent qu'il faut canaliser son comportement pour qu'il puisse se concentrer sur le langage. Ils demandent la mise en place d'un traitement et entreprennent des démarches médicales, recherchant une explication sur l'origine des troubles

Scolarisation

A été scolarisé en maternelle à ses trois ans. Il suivi les trois classes de petite, moyenne et grande section de maternelle, en étant parallèlement suivi au CMPP (Centre Médico-Pscho-Pédagogique) depuis l'âge de trois ans.

Diagnostic évolutif

En décembre 2008, le diagnostique relève un retard mental léger, une immaturité psychoaffective, un retard scolaire et un retard de langage. En mai 2011, la synthèse fait part d'une régression de l'immaturité psycho-cognitive et psychoaffective, permettant quelques apprentissages scolaires. L'acceptation de la castration lui est difficile : il est pris dans un conflit entre le désir de rester petit (bénéfices : fantasmes de toute puissance, maternage) et le désir de grandir (mais angoisses afférentes de séparation et de mort).

Sur le plan psychologique

A son arrivée à l'IME, Damien montre une opposition à l'autorité de l'adulte. C'est un garçon psycho-affectivement immature, dans la toute puissance. Il a besoin de cadres contenant. On pressent une peur de l'échec. Son imaginaire est simple et actif. Il a des capacités de symbolisation. Des angoisses de dévoration étaient présentes mais se sont apaisées. Il est très porté sur les jeux sensori-moteurs.

En 2012, son comportement s'est amélioré. Damien développe un jeu plus calme et révélateur d'un désir de savoir. Mais son jeu reste répétitif, avec un scénario pauvre, bien qu'adapté. Le jeu est pour lui un moyen de défoulement pulsionnel, mais aussi un lieu d'évocation. Le retard mental pourrait être précisé si le comportement le permet.

Sur le plan scolaire

Damien, à son arrivée à l'IME, n'est pas dans les apprentissages, et refuse ce qui est assimilé au travail. Il est cependant volontaire pour les manipulations : il peut se poser pour observer et réfléchir. Il a envie de découvrir et de communiquer. Mais par son immaturité, Damien a des difficultés à investir ce qui est en dehors du domaine ludique. Il apprécie les activités auprès de l'adulte. Avec ses camarades, il ne montre ni coopération, ni aide. Damien parvient à fixer son attention sur un temps court.

A partir de 2011, Damien se révèle être un élève dynamique et enthousiaste, malgré des capacités d'attention et de concentration variables. Il participe dorénavant avec plaisir aux activités proposées. Il reste tout de même dans le jeu, le travail n'est pas toujours mené à son terme. Il a un niveau scolaire de moyenne section de maternelle.

En français, Damien a une communication basée sur les gestes, le mime et le langage. Il entre dans une démarche de pré-lecture.

En mathématiques, il s'investit dans les jeux mathématiques, et commence à mettre en place des réflexions pour résoudre un problème.

Sur le plan orthophonique

La prise en charge débute dès septembre 2008 pour son inintelligibilité.

Comportement : Damien peut entrer en relation duelle. Des sautes d'humeur sont fréquentes face aux propositions de jeux, d'activités, ou de répétitions de mots. Persistance de

manifestations d'opposition et de provocation. La demande pour que l'on joue avec lui est toujours forte. Il a toujours besoin de jouer à des jeux symboliques simples (qui mange qui), mais se montre moins réticent à la nouveauté : jeux de construction ou de logique. Il demande parfois des jeux de société. Damien est sensible à l'échec et au regard que l'on peut porter sur lui. Seule sa curiosité peut l'aider à dépasser son appréhension face à la nouveauté ou la difficulté mais cela dure peu si l'activité lui demande trop d'élaboration.

Langage oral : la communication verbale est le support de communication privilégié. Le désir de communiquer est très net. Un sigmatisme occlusif et un trouble phonémique massif perturbent fortement l'intelligibilité. Les mots reproduisent la dominante vocalique et les phrases respectent l'intonation. Son lexique est faible, autour d'un âge de deux ans et demi, avec usage de bruitages signifiants. Damien n'adopte pas la répétition spontanée. Le circuit langagier semble entravé par des difficultés relationnelles. Damien a du mal à se positionner dans la relation langagière. Des progrès sont présents mais lents. Les exercices sur articulation de mots isolés donnent des résultats satisfaisant, mais ne sont pas utilisés en langage spontané. Depuis janvier 2012, Damien commence à utiliser le langage verbal pour faire des commentaires simples, soutien de sa pensée directe. Sa compréhension est basée sur le contextuel, avec une difficulté à accéder aux éléments abstraits.

Domaine cognitif : les capacités de mémorisation et d'organisation temporelle auditive sont peu développées. La structuration spatiale semble meilleure. « Globalement, Damien investit peu ce qui a trait au cognitif et à une structuration de sa pensée, même sur des jeux simples comme le loto ou le domino ». Une évolution des capacités de concentration permet d'aborder des activités spatiales plus soutenues, comme les jeux de construction en bois. Damien est entré dans les jeux de société (par des jeux tels que Margot l'escargot, Puissance 4, Qui est-ce ?).

Objectifs en orthophonie : Etayer l'émergence d'un langage verbal structuré, dans un cadre qui favorise une relation de confiance et une communication orale apaisée, sur la base d'activités ludiques et cognitives : permettre au dialogue de se construire, poursuivre les activités qui favorisent le tour de rôle autour de jeux de société ou d'activités duelles, stimuler l'élaboration verbale, poursuivre le travail de reformulation par l'adulte, favoriser la répétition, l'aider à entrer dans une écoute active où il peut développer sa curiosité et ses capacités à imiter, et développer les moyens articulatoires par des exercices systématiques d'articulation.

2.4 Raison de leur présence au Club de Dames

Nous avons interrogé l'orthophoniste sur les raisons qui l'ont incitée à proposer le jeu de Dames et l'adhésion au Club à ces trois sujets-là.

- Annabelle

Pour Annabelle, l'orthophoniste s'est appuyée sur son trouble de repérage et d'organisation dans l'espace, mais aussi sur sa problématique d'isolement : Annabelle est assez peu entourée. Le jeu de Dames pourrait être un prétexte pour l'intégrer dans une dynamique de groupe, malgré sa maladie, et stimuler en même temps son repérage spatial.

Le jeu de Dames nécessite des capacités de concentration et d'endurance qu'elle estime présentes chez elle. Pour l'orthophoniste, Annabelle a sa place au sein du Club de Dames. Elle peut y jouer contre des adolescents, filles et garçons. Le jeu de Dames est une médiation lui permettant d'avoir des relations d'adolescente comme les autres.

- Gaétan

Le jeu de Dames lui est proposé comme un terrain d'entente, une trêve dans l'opposition. En séance, soit Gaétan accepte une activité mais reste passif, soit il choisit de faire ce qu'il veut, comme il le veut. La relation duelle est difficile pour lui car il reste dans le schéma dominant-dominé, sans égalité possible.

Le jeu de Dames devient une médiation relationnelle, avec une égalité entre les adversaires : chacun ayant un même matériel de départ (le même nombre de pions).

Le jeu de Dames est également un support pour valoriser ses compétences intellectuelles, son côté sérieux et responsable en situation d'équité. D'ordinaire, Gaétan est dans le refus de grandir, comme en témoignent ses jeux régressifs. Le jeu de Dames le « tire vers le haut » car pris dans le jeu, il en oublie son questionnement : « Grandir ou rester petit ? » Le Club est un groupe dans lequel il est comme les autres, avec une équité possible.

- Damien

Damien a un retard cognitif important, mais une « débrouillardise », un sens pratique des situations. Ses parents ont souvent dit qu'il ne jouait à aucun jeu de société : il y avait là une demande de leur part. La première accroche avec Damien a été le jeu « Margot l'escargot ». Le jeu duel lui permet de se positionner face à l'autre.

Pour l'orthophoniste, Damien a un potentiel cognitif sous-utilisé. Le jeu de Dames est selon elle structurant sur le plan stratégique, et permet l'intégration dans un groupe.

Damien est dans le refus d'utiliser son potentiel car il est toujours confronté à ses difficultés en famille. Le jeu de Dames met en lumière ses possibilités. Une image proche de la normalité est renvoyée à famille, et pour Damien, cela signifie qu'il en a les capacités.

Les objectifs pour l'orthophoniste sont d'abord stimuler son potentiel cognitif, puis de l'aider à se positionner dans la relation duelle.

3. Démarche expérimentale

3.1 Cadre de l'observation

Les sujets que nous observons jouent aux Dames avec une adaptation des règles, dans deux contextes distincts : en séance individuelle avec l'orthophoniste et au Club de Dames avec leurs pairs.

Pour les joueurs de Dames de l'IME, l'orthophoniste a choisi de modifier, voire supprimer certaines règles, afin de leur rendre le jeu plus abordable.

Tout d'abord, un joueur qui touche un pion a le droit de le repositionner pour en déplacer un autre, sans utiliser l'expression « j'adoube ». Il a de plus le droit d'effectuer un déplacement, puis d'en choisir finalement un autre, tant que le changement de coup joué est accepté par son adversaire.

La deuxième règle modifiée concerne la prise par la dame : il a été présenté que la Dame devait s'arrêter derrière le dernier pion pris, et non sur l'une des cases libres derrière ce pion. Cela simplifie la recherche du trajet de la dame, et permet également plus facilement aux joueurs de se tendre des pièges pour prendre la dame adverse.

Enfin, la règle du « souffler n'est pas jouer », normalement abolie il y a près d'un siècle, est maintenue. Cette règle permettait aux joueurs de choisir de ne pas effectuer une prise, sacrifiant en contrepartie le pion qui aurait dû effectuer cette prise. A l'IME, elle incite les joueurs à être attentifs au jeu : non seulement le leur mais aussi celui de l'adversaire : avec la possibilité de signaler une prise manquée (volontairement ou non) et être récompensé de cette attention en prenant le pion en question.

Nous pouvons également préciser que les joueurs, l'orthophoniste comprise, parlent de « manger » un pion à l'autre, concernant les prises ou rafles.

En séance, le sujet et l'orthophoniste jouent face à face au bureau, à l'heure de la prise en charge individuelle du sujet. La partie peut être faite sur demande du sujet ou bien sur celle de l'orthophoniste. Quand approche la date du tournoi, la demande vient souvent des adolescents souhaitant s'entraîner. Pour ces trois sujets, la demande d'une partie en séance vient de l'orthophoniste, dans l'optique de les filmer pour notre observation. Elle est quasiment acceptée systématiquement. Lorsqu'un des sujets ne souhaite pas jouer, on lui proposera de nouveau à la séance suivante.

Le Club de Dames a lieu deux fois par trimestre, le mardi soir de 16h15 à 18h15, en fonction des disponibilités des membres : certains en effet sont en classe externalisée et ne reviennent à l'IME qu'à 17h, tandis que d'autres sont demi-pensionnaires et rentrent chez eux à partir de 17h.

Les membres du Club sont les enfants et adolescents « suivis en orthophonie, susceptibles de pouvoir accéder au jeu et ayant une demande de jeu » (voir le projet du Club de Dames en Annexe). Les membres peuvent inviter des camarades de l'IME (non pris en charge par l'orthophoniste) avec lesquels ils souhaitent jouer. Chaque membre a une carte de membre à son nom où sont inscrits les matches joués, avec les résultats.

Le Club a son local propre au sein de l'établissement, dans une ambiance chaleureuse : nappes sur les tables, bougies d'ambiance, musique de fond. Des boissons sont proposées aux joueurs. Cinq jeux de Dames sont présentés, ainsi qu'un jeu de Dames chinoises. Le Club est encadré par l'orthophoniste, qui supervise le bon déroulement des matches, et une éducatrice, qui supervise la vie de groupe sur le plan matériel et relationnel. Les sujets choisissent ici leur adversaire pour la partie, pouvant enchaîner plusieurs parties avec la même personne, ou en changeant systématiquement. Parfois l'orthophoniste propose à certains sujets de jouer

ensemble, bien qu'ils n'auraient pas joué ensemble spontanément, mais qui acceptent faute d'autres adversaires disponibles à ce moment-là.

3.2 Déroulement de l'observation

Dans notre objectif plutôt vaste de relever les apports du jeu de Dames pour les trois sujets choisis, nous avons souhaité avoir une approche longitudinale, sur plusieurs mois d'intervalle. Ceci nous permettant de constater d'éventuelles évolutions après plusieurs mois de pratique du jeu de Dames. De plus, les sujets ayant la possibilité d'y jouer dans deux contextes distincts, en séance individuelle face à l'orthophoniste ou au Club face à un pair, nous voulions en tenir compte dans nos observations. Le Club de Dames étant le projet de l'orthophoniste, il nous semblait intéressant de comparer les deux situations de jeu.

Nous avons ainsi décidé d'observer les sujets sur quatre parties de Dames chacun : deux parties (l'une contre l'orthophoniste en séance, la seconde au Club de Dames), et deux autres quelques mois plus tard, dans ces deux même contextes.

Afin de pouvoir observer un maximum d'éléments lors des parties de Dames, il nous est apparu indispensable pour pouvoir filmer les sujets en situation de jeu. Nous avons effectué les premières prises de vue entre octobre et novembre 2012 et les secondes entre février et mars 2013. Nous avons ainsi un intervalle d'environ quatre mois entre les premières et les secondes, avec un minimum de deux mois et demi entre les deux parties en séance pour Annabelle, et un maximum de cinq mois entre les deux parties au Club pour Gaétan. Ces différences sont dues à des absences aux prises en charge pour Annabelle, retardant la première prise de vue, et que seul Gaétan avait pu être filmé lors de la première rencontre au Club de Dames.

4. Analyse

Dans le cadre de notre recherche, l'analyse se devait d'être qualitative. Nous avons dans un premier temps transcrit toutes les vidéos, de façon assez exhaustive, afin de relever un maximum d'éléments sur les versants cognitifs et affectifs. Nous avons ensuite procédé à une analyse de la transcription selon des critères préalablement déterminés.

4.1 Transcription des enregistrements vidéo

Nous avons effectué la transcription des quatre prises de vue par sujet, soit douze au total. Afin d'être le plus exhaustif possible, nous avons relevé les comportements, paroles, mimiques, regards... ainsi que le jeu proprement dit. Nous relevions les coups qui nous ont semblés intéressants pour l'analyse, et non les coups joués à chaque tour de jeu. Concernant les échanges verbaux, nous les transcrivons dans leur intégralité par la voix active, ou bien à la voix passive, afin d'alléger la lecture.

Concernant la transcription des paroles par la voix active, nous avons fait le choix de relever les paroles exactes des sujets, sans corriger les erreurs (omissions, erreur syntaxique, phonologique...), afin de refléter au mieux leur façon d'être et de parler. Nous avons décidé de ne pas retranscrire en phonétique les déformations phonémiques de mots, d'abord pour en rendre la lecture plus fluide, ensuite parce que ces déformations ne sont pas d'une grande importance dans le cadre de notre étude. Nous nous trouvons pour Damien face à des paroles parfois très déformées. Nous les transcrivons le plus fidèlement possible, en indiquant entre parenthèses la signification que nous accordons à ses paroles. Mais quand les paroles sont inintelligibles, nous tentons de les retranscrire bien que nous n'en comprenions pas la signification, car elles sont souvent associées à des réflexions, des commentaires émis par le sujet. Toutes les transcriptions sont présentes en annexe.

4.2 Critères d'analyse

L'analyse de transcriptions de vidéo n'est pas chose aisée sans critères d'observation définis. Puisque nous avons pour objectifs de relever les intérêts du jeu de Dames sur les versants

cognitifs et affectifs, nous avons dans un premier temps relevé, dans le corpus même de notre mémoire, les critères cognitifs pouvant nous intéresser.

Dans notre partie sur le développement cognitif de l'enfant, nous avons puisé quelques termes dans le paragraphe « La résolution de problème chez l'enfant » : l'analyse de la tâche, la planification, les processus mentaux (dont la mobilité anticipatrice). Nous avons également parcouru la liste des intérêts du jeu de Dames selon la Fédération Française de Jeu de Dames (FFJD), et en avons relevés quelques-uns : la capacité de concentration, le repérage dans l'espace, la conception d'un plan (assimilable à la planification déjà citée).

Puisque nous nous intéressons au versant affectif et relationnel, nous avons également relevé, dans la liste de la FFJD : le respect des règles et d'autrui, la maîtrise de soi, l'esprit de décision et la détermination.

Tous les critères, que nous venons de présenter, nous semblent intéressants dans le cadre de notre étude, et observables sur les vidéos ainsi que sur leurs transcriptions.

Nous avons ensuite établi une grille de critères d'analyse en quatre points centraux : les prérequis, les processus cognitifs, les affects et la relation à l'autre.

- Les prérequis.

Ils regroupent des compétences et connaissances nécessaires à la pratique du jeu de Dames, et des jeux de réflexion en général.

- La concentration

La concentration, ou la capacité attentionnelle, est nécessaire pour suivre le cours d'une partie et se fixer des buts. Nous pouvons a priori constater si les sujets font preuve d'une attention soutenue et sélective (notamment dans le cadre du Club de Dames, où l'environnement est plus animé qu'en séance individuelle).

- Le repérage et l'organisation dans l'espace

La capacité à se repérer et à s'orienter dans l'espace est nécessaire pour le déplacement des pions sur les diagonales, le sens de marche des pions, l'observation de la proximité des pions (menaces imminentes s'il s'agit de pions adverses), et l'observation des différentes zones de jeu.

- Les connaissances et le respect des règles

Il s'agit là de deux critères nécessaires pour le bon déroulement du jeu. La connaissance des règles est fondamentale pour le joueur, et leur respect est important afin d'être en accord avec ses adversaires.

- Les processus cognitifs

Ils sont les processus intellectuels mis en place par le sujet lors de la résolution de problème.

- Analyse de la situation

L'analyse de la tâche est l'examen rigoureux du problème, afin d'identifier les processus impliqués dans sa résolution. Nous parlons pour notre part d'analyse de la *situation*. Nous ne sommes pas devant un problème en particulier, mais devant une situation qui est modifiée par chaque tour de jeu. Il s'agit pour nous de l'observation de la situation de jeu (l'organisation des pions sur le damier) avant de jouer, afin de ne pas manquer de protéger un pion, d'effectuer une prise... Nous l'associons au temps de réflexion avant de jouer.

- Processus mentaux/Anticipation

Piaget présente les trois processus mentaux : rétroaction, anticipation, et la réversibilité qui découle des deux premiers. Nous tâcherons de relever les comportements et paroles pouvant témoigner de l'une ou l'autre de ces mobilités mentales, en nous intéressant davantage à la mobilité anticipatrice. Il s'agit du choix du projet (de l'action) le plus adéquat, avant la manipulation. Nous nous intéresserons lors des parties au choix du pion à avancer, avec ou sans manipulation des pions, afin de rechercher les intériorisations de projet.

- Planification

Il s'agit d'une résolution de problème orientée vers le futur, par le biais de moyens-buts, en freinant la tendance à agir immédiatement, afin de parvenir au résultat souhaité. Nous l'assimilons à la stratégie évoquée par la FFJD. Nous rechercherons les coups qui pourraient être prévus à l'avance.

- Affects

L'investissement du sujet dans le jeu est nécessaire, pour faire preuve de détermination à continuer, et à jouer régulièrement. Pour s'investir dans un jeu, la notion de plaisir est importante.

- Comportements et posture physique

Nous souhaitons relever les comportements pouvant être signifiants quant à l'état affectif du sujet. Il peut s'agir de sa posture, son maintien, mais aussi des comportements et actions qui nous interpellent.

- Plaisir à jouer, tolérance à la frustration

Nous souhaitons observer le plaisir du sujet à jouer aux Dames, à jouer contre son adversaire. Nous tenterons de relever les réactions face aux gains ou aux pertes de pions, à la victoire ou la défaite.

- Estime de soi

Nous pensons à une valorisation du sujet, une image de soi pouvant être renforcée positivement en cas de victoire. Mais les défaites pourraient au contraire attenter à cette estime.

- Relation à l'autre

Dans les jeux de compétition, tels que le jeu de Dames, on se doit de tenir compte de l'adversaire.

- Attitude face à l'autre

Par attitude, nous pensons à la façon d'interagir avec l'autre, et la façon de se comporter. Nous pensons également au respect de l'autre, à la communication verbale ou non verbale.

- Réaction aux aides, conseils

Si son adversaire cherche à aider ou conseiller le sujet, comment celui-ci réagit-il ?
S'approprie-t-il les aides ?

- Esprit de décision

Nous reprenons le terme « esprit de décision » de la FFJD, et nous y attribuons la détermination à jouer, à vouloir gagner. La détermination pourrait s'opposer à de la passivité ou à des hésitations constantes. Mais c'est aussi la mise en jeu de son potentiel : accepter de se confronter à l'autre.

Nous analysons ainsi, pour chaque sujet d'observation, les quatre parties de Dames, critère par critère. Nous nommons les parties « Club 1 », « Club 2 », « Séance 1 », « Séance 2 » pour désigner les quatre parties jouées par chacun des trois sujets. L'analyse de l'ensemble des vidéos est présente en annexes.

5. Résultats

Afin de mettre en évidence les apports du jeu de Dames pour les trois sujets observés, nous avons décidé de procéder comme suit :

- Relever les éléments intéressants en fonction des objectifs de l'orthophoniste pour chacun, ou au contraire l'absence d'éléments intéressants concernant ces objectifs ;
- Relever les autres éléments intéressants bien qu'étant hors des objectifs de départ.

Nous procéderons à la présentation et à l'analyse des résultats simultanément.

5.1 Annabelle

Les objectifs de l'orthophoniste sont :

- 1 - Faciliter son intégration dans une dynamique de groupe ;
- 2- Stimuler son repérage et son organisation dans l'espace.

- Aspect relationnel

Annabelle se montre en général assez peu expressive sur l'ensemble des vidéos. Elle apparaît discrète, réservée. Ses gestes sont lents, et un état de fatigue se devine parfois,

par ses bâillements ou étirements. Elle parle peu lors des parties de Dames, mais on note que son attitude n'est pas toujours la même, selon l'adversaire qu'elle a face à elle.

Face à l'orthophoniste, Annabelle se montre plutôt souriante, mais reste peu expressive dans l'ensemble. Elle rit parfois lors de la première partie (Séance 1), un peu nerveusement lorsqu'elle voit qu'elle va perdre son pion. Elle commente parfois ses déplacements ou ceux de son adversaire lors de la première partie, et davantage encore lors de la seconde.

Face à ses pairs, on constate une réelle distinction entre les deux parties au Club.

Lors de la première partie (Club 1), Annabelle joue contre S, un préadolescent de treize ans. Elle joue contre lui sans l'avoir choisi : l'orthophoniste leur a suggéré de jouer ensemble, étant les premiers arrivés au Club ce jour-là. Annabelle se montre très peu expressive. Elle ne lui sourit pas, et ne se montre pas très investie dans la partie, regardant plusieurs fois ce qui se passe autour d'eux. Elle ne s'adresse à lui que pour l'inciter à jouer (« A toi ! », « Bon, tu joues, parce que... »). Lorsqu'il observe à son tour l'agitation environnante, elle siffle et lui fait signe afin d'attirer son attention. On constate une indifférence à l'égard de S. Cependant, elle tente de l'aider quand elle le voit hésitant : elle lui suggère où avancer son pion, sans risque pour lui.

Lors de la seconde partie au Club, Annabelle joue contre J, un adolescent de seize ans (soit plus proches en âge). Elle ne parle pas beaucoup, mais le regarde souvent. Elle se montre également très souriante, sur la durée de la partie. Annabelle sourit lorsqu'elle effectue des prises. Lors des pertes de pions, on l'observe garder le sourire en soupirant, haussant les épaules ou riant. Elle semble avoir une attitude de séduction. Ses paroles, ne concernent que les pertes de pions (« C'est pas grave », « ça ne me dérange pas ») et son droit à réfléchir avant de jouer : « Attends, je réfléchis. J'ai le droit », et en fin de partie : « Bon, tu me laisses réfléchir, oui ou non ? » mais elle ne lui accorde pas ce « droit » lorsqu'il prend le temps de réfléchir : « Il doit jouer et il joue pas ! Houhou ! C'est à toi de jouer ! ».

Annabelle regarde parfois vers la caméra pour appuyer ses propos, comme pour se donner une contenance, chose qu'elle n'avait pas faite jusqu'alors.

Nous relevons également, lors de cette seconde partie au Club de Dames, la demande de deux autres adolescents adressée à l'orthophoniste, concernant leur désir de jouer avec Annabelle.

- **Concernant le premier objectif de l'orthophoniste, visant à faciliter l'intégration d'Annabelle dans une dynamique de groupe, il nous semble que des rapports sociaux se mettent en place. Si Annabelle n'est que peu investie dans une partie contre un camarade plus jeune, on ne peut que constater son plaisir à jouer contre un adolescent plus proche de son âge. Des relations adolescentes sont en jeu, notamment une certaine séduction entre fille et garçon.**

Le jeu de Dames est l'occasion d'affronter l'autre, de se mesurer à lui, mais aussi de partager un moment à deux. Si Annabelle ne semble pas être dans une optique d'affrontement avec une détermination à remporter la partie, mais elle semble apprécier la situation duelle face à son adversaire. Elle est cependant plus dans l'échange verbal avec l'orthophoniste : il n'y a qu'en séances qu'Annabelle commente son jeu et celui de son adversaire.

- Le repérage et l'organisation dans l'espace

Annabelle ne présente pas de difficultés à suivre les diagonales pour les trajectoires de ses pions.

Nous en notons cependant lorsqu'il s'agit de prévoir ou d'effectuer les trajectoires des rafles, lorsqu'elles sont linéaires, mais surtout lorsqu'elles nécessitent un changement perpendiculaire de direction.

Nous observons une évolution concernant son repérage sur le damier, par rapport à son attention exclusive sur une zone ou un pion en particulier. En effet, lors des premières parties (Club 1, Séance 1), Annabelle reste focalisée sur une même zone de jeu, voir sur un seul pion, jouant jusqu'à perdre son/ses pions, ou se retrouver bloquée. Lors des parties suivantes, elle parvient davantage à jouer sur différentes zones du damier à chaque tour de jeu. Elle peut se concentrer sur deux zones et se mettre en

danger, alors qu'une troisième zone de jeu lui permettait de jouer sans risque (Club 2). Mais ces difficultés sont également, voire davantage, de l'ordre de l'analyse du jeu.

- **Nous constatons une organisation spatiale encore fragile, mais les observations récoltées sont peu nombreuses, et peu informatives. Nous notons tout de même qu'elle semble en train de s'organiser davantage avec l'espace du damier, jouant à plusieurs endroits en même temps.**

Lors de l'analyse des vidéos, nous avons observé d'autres éléments qui nous sont parus intéressants à évoquer, notamment concernant la connaissance et le respect des règles, les processus cognitifs et l'esprit de décision.

- Connaissance et respect des règles

On s'aperçoit pour Annabelle que certaines règles de base du jeu de Dames sont encore en cours d'acquisition, notamment pour trois d'entre elles.

- *« Le premier coup est toujours joué par les blancs. »*

Sur les quatre parties filmées, Annabelle se retrouve chaque fois en possession des pions blancs, par tirage au sort. En Club 1, elle commence à jouer sans rien signaler ni demander à son adversaire. En Séance 1, Annabelle propose à l'orthophoniste de commencer à jouer : « Tu peux commencer ! ». L'orthophoniste lui demande alors : « Qui est-ce qui commence ? »

- *Toi !*

- *Les blancs ou les noirs ?*

- *Euh...*

- *Il faut que tu t'en souviennes !*

- *Les blancs ! »*

Elle se montre hésitante dans ses réponses. En Séance 2, elle demande : « C'est à moi ? », souhaitant ainsi s'en assurer. En Club 2, Annabelle propose à son adversaire de commencer à jouer : « A toi ! ».

- **Cette première règle est en cours d'acquisition. Nous nous interrogeons : est-ce par courtoisie, par sympathie, qu'Annabelle propose à**

l'orthophoniste et à J de commencer à jouer, en opposition à S, où elle commence à jouer alors que la règle ne devait pas être encore acquise ? Le fait qu'elle demande confirmation en Séance 2, nous laisse à penser que cette règle est en cours d'acquisition. Annabelle peut aussi ne pas avoir acquis cette règle, et avoir aléatoirement envie de commencer à jouer, ou de laisser commencer l'autre.

- « *Un pion se déplace obligatoirement vers l'avant.* »

En Séance 1, Annabelle, au cours de ses tâtonnements, commence à faire reculer un pion, mais l'orthophoniste lui rappelle que c'est interdit. En Club 2, cette interdiction semble bien acquise, car elle ne va pas la respecter, de façon volontaire : Annabelle fait reculer un pion, empêchant ainsi son adversaire de faire une dame, et lui affirme avoir joué un autre pion.

- « *La prise des pièces adverses (...) s'effectue aussi bien en avant qu'en arrière.* »

Cette règle, étroitement liée à la précédente, est en cours d'acquisition, puisqu'en Séance 2, Annabelle demande à deux reprises si elle peut effectuer une prise en reculant son pion.

➤ **Les règles du jeu se mettent en place progressivement pour Annabelle. Nous pouvons rappeler ses difficultés de mémorisation relevés par l'orthophoniste (lors de la présentation des sujets d'observation, §2.1). L'acquisition des règles nécessite un encodage en mémoire à long terme de celles-ci.**

- **Processus cognitifs**

- Les capacités d'analyse de la situation semblent faibles. De nombreuses erreurs surviennent par défaut d'observation et d'analyse des informations visuelles. Annabelle manque des prises, ne protège pas ses pions menacés, avance contre des pions adverses... Nous observons un temps de réflexion parfois très important pour s'assurer d'une prise possible (Club 2).

Cependant, nous notons deux éléments en faveur d'une meilleure observation : d'abord lorsqu'Annabelle signale à l'orthophoniste qu'elle est en fâcheuse posture (Séance 1), et lorsqu'elle constate en jouant un pion contre un pion adverse qu'elle pourra effectuer une prise si son adversaire ne s'en aperçoit pas :

« *Elle avance de nouveau un pion contre un pion noir, menaçant J. Elle le regarde, l'air sérieux. Lui ne remarque pas son pion menacé. Annabelle effectue la prise au tour suivant, mais ne s'aperçoit pas qu'elle aurait dû rafler deux pions.* » Nous ne savons pas si Annabelle pensait risquer de perdre son pion, ou si elle avait seulement peur que J se protège. Mais elle guettait sa réaction, en espérant effectuer la prise.

- Concernant l'anticipation, nous pouvons nous apercevoir qu'elle se met en place par moment (Séance 2, Club 2). Annabelle émet des réflexions orales sur ses possibilités avec le doigt posé sur la case envisagée, ou sur le pion à déplacer.

➤ **Les difficultés d'analyses d'Annabelle semblent être en lien avec le traitement trop rapide des informations visuelles qui est observée en orthophonie (§2.1). Annabelle semble jouer *au tour le tour*. Elle ne prend pas le temps d'observer le jeu, ce qui est nécessaire pour l'analyser ; l'analyse étant elle-même indispensable pour mettre en place des stratégies.**

- Esprit de décision

Annabelle joue assez rapidement en début de partie, sans hésitation mais sans temps de réflexion. Au cours de la partie, elle est souvent prise dans sa lancée, comme en jouant le même pion jusqu'à le perdre (Séance 1). Quand la partie est déjà bien avancée, Annabelle s'accorde plus de temps avant de jouer. Mais elle a une attitude fataliste, et peu atteinte par la perte des pions. Elle dit plusieurs fois « être obligée », ou annonce que « de toute façon, ça [l']énerve ». Elle se justifie en fin de partie (Séance 2), en déclarant que « ce n'est qu'un jeu ».

➤ **Nous ne ressentons pas le désir de se confronter à l'autre, de vouloir gagner la partie. Cela peut-il être en lien avec les capacités d'analyse et d'anticipation ? Si Annabelle ne montre peu – pour ne pas dire pas –**

d'élan vital dans la partie (au sens de la volonté de se défendre et de gagner), alors pourquoi mettrait-elle en place des stratégies ? D'un autre côté, si l'analyse est difficile pour Annabelle, il lui est difficile de gagner une partie contre des joueurs plus performants, et mieux vaut peut-être pour elle de garder en tête que « ça ne [la] dérange pas » et que « ce n'est qu'un jeu ».

Cependant, en fin de partie, quand il ne lui reste plus que quelques pions à jouer et que la situation ne laisse pas de doute sur la perte imminente de ceux-ci, Annabelle souhaite prendre de le temps de réfléchir (jusqu'à quinze secondes en Club 1) à la façon de déplacer ses dernières pièces.

- **Finalement, la défaite imminente l'incite davantage à réfléchir à la situation. Peut-être que de n'avoir plus que quelques pions est plus facile pour Annabelle que lorsqu'elle en a une quinzaine. Il se peut également, réalisant que la partie se termine, qu'elle souhaite vérifier si un salut serait possible, ou bien retarder l'annonce de la défaite.**

5.2 Gaétan

Les objectifs de l'orthophoniste sont :

- 1 – Une médiation relationnelle : un terrain d'entente avec une égalité des partenaires, sans schéma dominant-dominé au départ.
- 2 – Valoriser ses compétences intellectuelles, son sérieux et sa responsabilité.

- Médiation relationnelle

On observe chez Gaétan un plaisir initial de jouer, mais nous constatons une distinction sur les plans affectifs et relationnels selon l'adversaire qu'il a face à lui.

- Par rapport à l'orthophoniste :

Lors des deux parties (Séance 1 et Séance 2), Gaétan est très souriant en début de jeu. En Séance 1, il a une attitude que nous qualifions de « très joyeusement enfantine », c'est-à-dire qu'il prend une voix de jeune enfant, de par sa prosodie, avec un très grand sourire. Il joue un pion, puis montre un grand sourire, dans un comportement enfantin, comme s'il était en attente de gratifications. Ses expressions semblent surjouées. Puis rapidement, après deux minutes de jeu environ, Gaétan montre moins d'entrain. Il devient un peu plaintif et passif : il ne prend pas les devants pour attaquer l'autre ou tenter de faire une dame. Il demande ce qu'il doit jouer, ou se plaint de ne pas savoir quel pion jouer (au moins six fois lors de la partie). Cependant, il n'attend pas que l'orthophoniste lui montre quel pion jouer : Gaétan fait part de son hésitation, mais trouve toujours quoi jouer après quelques secondes de latence. Gaétan semble se laisser porter par le jeu de son adversaire. Il ne montre pas de réactions concernant les gains ou les pertes de pions. Il répond souvent qu'il ne sait pas, quand l'orthophoniste lui demande quelles sont ses possibilités. Il ne montre pas de réaction par rapport à sa défaite.

En Séance 2, Gaétan se montre dans l'ensemble agréable. Il sourit plusieurs fois à l'orthophoniste, rit quand il la voit hésiter, et montre un agacement amusé quand la dame adverse poursuit son pion. Avant de commencer à jouer, Gaétan raconte une anecdote familiale à propos du jeu de Dames. Concernant la partie, Gaétan joue de façon réfléchie. Il ne dit qu'une seule fois ne pas savoir quoi jouer. Quand l'orthophoniste lui signale qu'il peut jouer un coup intéressant, il observe le jeu et l'interroge afin de le trouver. Cependant, il s'agace un peu quand elle lui suggère de mieux regarder ses possibilités. En fin de partie, on constate une déception de perdre. Gaétan perd ses derniers pions en soupirant, et a l'air triste quand il est vaincu.

- **Tout d'abord, rappelons qu'en prise en charge individuelle – en dehors des parties de jeu de Dames, Gaétan a régulièrement une attitude régressive et parfois provocante. Il peut chercher à jouer avec des poupées ou marionnettes avec un humour scatologique, propre aux jeunes enfants. Il n'accepte pas que des activités soient imposées par l'orthophoniste, et préfère jouer seul dans son coin.**

- **On retrouve son attitude enfantine en Séance 1, bien qu'elle soit cette fois plutôt agréable au début. Il change ensuite d'attitude, peut-être parce qu'il ne mène pas le jeu ? On note néanmoins l'acceptation d'un jeu de réflexion compétitif.**
- **On constate une nette évolution entre les deux séances. Dans la seconde, Gaétan se montre agréable, notamment par des échanges de sourires. Il parle de lui – ce qu'il fait rarement, n'aimant pas qu'on l'interroge sur sa vie de famille, ses affects... Il semble accepter de mettre en jeu son potentiel. Il n'attend plus d'être guidé par l'orthophoniste. et s'il est déçu en fin de partie, cela témoigne peut-être d'un investissement plus fort dans le jeu.**

- Par rapport à ses pairs

Face à un camarade du même âge (un an plus jeune) qui se montre moins performant, Gaétan mène le jeu avec une attitude dirigiste. Il n'hésite pas à rappeler les règles et les interdits à son adversaire quand il ne les respecte pas (« Nan, tu peux pas reculer ! ça veut dire tu dois avancer ! »). Gaétan montre peu d'hésitation. Il joue assez rapidement, en cherchant les pions à protéger ou les prises possibles, mais en faisant de nombreuses erreurs. Parce qu'il joue vite, Gaétan ne laisse pas de temps de réflexion à D, et l'incite à jouer toujours plus vite (« A toi ! Allez, joue ! D ! joue ! »), en lui touchant le bras pour le recentrer sur le jeu. Gaétan va même jusqu'à lui indiquer où poser son pion (souvent dans son propre intérêt) et à ramasser ses pions pour lui. Il ne montre pas de réaction aux pertes de pions, mais ponctue certaines de ses prises d'une exclamation joyeuse : « Mangé ! » et de bruitages de mastication. Il remporte la partie avec fierté (levant les bras avec une exclamation de joie).

Face à un adolescent plus âgé, Gaétan se montre souriant et intimidé. Il semble fier de jouer contre un « grand ». Il se tient droit sur sa chaise en début de partie, et annonce : « A toi de j... commencer ! » Y, l'adolescent, prend un rôle de tuteur. Il lui montre ses erreurs, lui explique ce qu'il devrait faire et lui montre comment piéger sa dame. Gaétan écoute attentivement et applique directement les conseils reçus. Il joue avec peu d'hésitation ; l'enchaînement des tours de jeu est rapide. Nous ne constatons pas de réaction aux gains, et peu concernant les pertes de pions. Nous notons seulement un

soupire avec le commentaire : « c'est dur », et un froncement de sourcils accompagné d'un poing qui se serre, témoignant de son mécontentement. Une fois la partie terminée, Y victorieux tend la main et serre celle de Gaétan. Celui-ci regarde vers la caméra en souriant : « Bien défendu, moi ! »

- **Nous constatons un changement complet dans l'attitude de Gaétan entre ces deux parties, et entre les parties en club ou en Séance.**

Les deux premières parties Club 1 et Séance 1 se sont déroulées à quelques semaines près. Gaétan se montre investi et directif dans le jeu face à D, un adversaire sur lequel il a le dessus. Il veut jouer vite, ne tolérant pas les attentes. Tandis que face à l'orthophoniste, il se positionne dans un rôle de jeune enfant, perdu dans ses possibilités.

Face à Y, Gaétan semble vouloir se montrer digne de jouer avec lui. Les conseils de Y sont précis, illustrés de manipulations, et Gaétan s'en saisit immédiatement. Il parvient même à être fier de lui après avoir perdu la partie.

- **Le schéma dominant-dominé est bien présent dans les deux premières parties (soit dirigeant, soit enfant dirigé), puis s'estompe dans les deux parties suivantes où il semble plus réfléchi et à l'écoute, bien qu'il se montre plus réservé, intimidé par un adversaire plus âgé (l'orthophoniste ou Y). Un apaisement de la relation duelle semble avoir lieu lors des parties de jeu de Dames.**

- **Valorisation des compétences intellectuelles, du sérieux, de la responsabilité.**

Dans ce que l'on vient de présenter, nous constatons une fierté chez Gaétan lorsqu'il remporte une partie (Club 1) et lorsqu'il joue face à un adolescent. Nous constatons plus généralement un plaisir à jouer lors de chaque partie, du moins au début.

- **Gaétan accepte un jeu de réflexion loin des jeux régressifs qu'il préfère souvent aux jeux proposés par l'orthophoniste (jeu de familles...) C'est grâce à ses compétences intellectuelles et à son sérieux que l'adhésion au Club de Dames lui a été proposée. S'il jouait au départ avec des**

camarades de son âge, il se retrouve au fil des mois à affronter des adversaires plus âgés.

- **Le jeu de Dames semble un excellent support de médiation pour Gaétan, qui accepte non seulement la relation duelle mais aussi la confrontation à l'autre. La relation conflictuelle qu'il entretient avec l'orthophoniste est suspendue par la trêve de la partie de jeu de Dames. Le Club a de plus l'avantage de varier les partenaires de jeu et d'inciter Gaétan à confronter son potentiel à différents adversaires. Faisant partie des plus jeunes, il lui est nécessaire de se montrer sérieux pour se mesurer aux plus grands.**

Nous venons de fournir nos résultats quant aux objectifs de l'orthophoniste pour Gaétan. Nous avons également retenu des éléments intéressants concernant sa réflexion.

- Processus cognitifs

- Analyse de la situation

Quand il joue rapidement (notamment en Club 1), Gaétan n'observe pas systématiquement le jeu dans son ensemble et commet de nombreux oublis (prises manquées, rafles incomplètes, pions non protégés...). Les rafles qu'il effectue en deux temps illustrent bien que son observation se fait au fur et à mesure : *il commence en effectuant une prise, puis une fois son pion posé à la fin de la prise, il constate qu'il peut prendre un second pion : il continue alors sa trajectoire.* Face à l'orthophoniste, il observe davantage son jeu, surtout quand elle le lui conseille. Il ne se précipite pas à jouer. Nous notons une amélioration de l'analyse dans les dernières vidéos : en Séance 2, Gaétan analyse assez peu le jeu en début de partie, mais en fin de partie, il regarde davantage toutes les zones du damier avant de jouer, et protège plutôt bien ses pions. En Club 2, nous observons pour la première fois une rafle sans pause entre les deux pions pris. Gaétan remarque également que deux pions se feront rafler, mais constate qu'il ne peut pas les protéger. Il oublie encore quelques prises et pions menacés.

- **Il semble y avoir dans l'ensemble une évolution des capacités d'analyse. Nous notons qu'il y a une amélioration de l'observation entre le début et la fin de la partie : peut-être l'analyse est-elle facilitée quand Gaétan a**

moins de pions à sa disposition, ou alors peut-être parce qu'il sent que la fin de la partie est proche.

- Anticipation

Lors des deux premières parties, Gaétan ne parvient pas à anticiper sans manipuler les pions. C'est en les faisant avancer qu'il se rend compte des possibilités ou des dangers. Il procède donc en faisant faire des allers-retours à ses pions. On observe en Séance 2 qu'il continue à manipuler ses pions par allers-retours, mais aussi en posant seulement son doigt sur le pion concerné : il n'a plus systématiquement besoin de le faire avancer. Il a cependant besoin de toucher le pion pour y apporter toute son attention, mais parvient à anticiper l'avancée du pion et les conséquences de ce déplacement. Enfin, en Club 2 (qui est la dernière partie dans l'ordre chronologique), Gaétan ne fait plus effectuer aucun aller-retour à ses pions. Il les touche seulement du doigt, comme précédemment ou les désigne sans contact. On observe également la première anticipation totalement mentale, sans aucun geste : *Gaétan observe quelques instant son pion le plus avancé (mais trop entouré de pions adverses) et sans l'avoir ni déplacé, ni pointé, choisit de jouer un autre pion.*

- **Nous sommes témoins d'une réelle évolution dans l'anticipation de Gaétan. Cela nous renvoie à la théorie des « vagues qui se chevauchent » de R. Siegler (partie I § 2.2-2) : Gaétan a quatre stratégies d'anticipation à son actif, qui se construisent les unes à la suite des autres : les allers-retours, le toucher, la désignation, l'anticipation totalement mentale. Il abandonne progressivement celle des allers-retours en utilisant aléatoirement les autres. Il se détache du besoin de saisir et de manipuler les pions, économique en réflexion mais coûteux en mouvement.**

5.3 Damien

Les objectifs orthophoniques sont :

- 1 – Stimuler son potentiel cognitif.
- 2 – Lui permettre de se positionner dans la relation duelle, d’être intégré dans un groupe.

- Stimulation du potentiel cognitif

- Concentration

Les capacités d’attention de Damien varient selon le contexte. En séance, il se montre concentré sur le jeu. Il s’agit d’un environnement calme, où il n’y a que l’orthophoniste, la stagiaire en orthophonie, derrière sa caméra, et lui-même. Au Club, l’environnement est tout autre : une dizaine d’enfants et adolescents sont souvent présents en même temps, il y a des entrées et sorties, de l’agitation... En Club 1, Damien se montre plus intéressé par l’agitation des adolescents que par la partie en cours. Il parvient toutefois à se concentrer pour plusieurs tours de jeu à la suite. En Club 2, il se montre attentif en début de partie, puis détourne progressivement son attention du jeu.

- **Les capacités attentionnelles de Damien sont influencées par l’environnement dans lequel il se trouve. Au Club, il semble vouloir davantage profiter de l’ambiance générale, que de concentrer toute son attention sur une partie de Dames.**

- Analyse de la situation.

Les capacités d’observation et d’analyse de Damien sont fluctuantes. Il fait preuve d’une bonne observation lors des parties face à l’orthophoniste : en Séance 1, Damien ne manque aucune prise et protège bien ses pions, il remarque même une prise manquée par l’orthophoniste. Damien commente souvent ses possibilités. En Séance 2, Damien met plusieurs fois ses pions en danger, mais en pouvant la plupart du temps

effectuer des prises en retour (il ne semble pas peiné par la perte de ses pions tant qu'il peut en récupérer un ensuite). Il a cependant des difficultés à voir les pièges tendus par l'orthophoniste avant d'effectuer la prise sur l'« appât », et également pour voir les rafles possibles, s'arrêtant souvent après un pion pris. Concernant les parties en Club, lors de la première partie, Damien est très peu attentif, et n'observe donc que peu le jeu. Il regarde souvent ailleurs, et ne suit pas le cours de la partie. En Club 2, Damien n'observe pas suffisamment le jeu. Il manque plusieurs prises et perd ses pions inutilement, en les mettant en danger. Cependant, il parvient à remarquer deux prises manquées par son adversaire.

- **Il semblerait que les capacités de Damien dépendent du contexte. Au Club, la première partie a eu lieu lors de la seconde rencontre au Club. Damien s'est montré dissipé car happé par l'agitation environnante. Lors de la seconde partie, il faut tenir compte du comportement de l'adolescente face à lui, qui joue rapidement et se montre peu avenante envers lui. Il se pourrait que Damien n'investisse pas la partie avec cette adversaire qui n'est pas – ne se met pas ? – à son niveau.**

Nous notons cependant des possibilités d'analyse très correctes face à l'orthophoniste, et sa capacité à remarquer les prises manquées par ses adversaires (en Séance 1 et Club 2).

- Anticipation

De l'anticipation est constatée au cours des parties, excepté en Club 2, où il perd ses pions inutilement. Damien manipule parfois ses pions en leur faisant faire des allers-retours pour savoir s'il peut les avancer sans risque. Il commente parfois ses possibilités, en les testant : *En avançant un pion, Damien déclare : « é je mets là, i e manges » (Pour « si je me mets là, tu me manges »), il le recule [...]* (Séance 1) ou commence à avancer et se ravise [*« Euh non. Ap'ès, z'ai pas envie de manzé, ap'ès. » (Signifiant certainement « Je n'ai pas envie de me faire manger après »)*]. Après un déplacement, il annonce à l'orthophoniste comment il compte lui prendre son pion (pensant qu'elle va avancer le sien, et qu'il le lui prendra), mais ne conçoit pas qu'elle puisse jouer autrement que dans ses plans. Damien prévoit des pièges : il avance un pion en appât, le perd, pour reprendre ensuite le pion adverse (Club 1, Séance 2). Il

sourit souvent en plaçant son appât, signe qu'il prévoit bien une prise en retour, même si le résultat est d'un pion perdu (parfois deux) pour un pion pris. Excepté lors de la partie en Séance 1, où l'orthophoniste oublie de prendre son pion « appât », qu'il le lui signale, et rafle deux pions ensuite.

- **Nous notons des capacités d'anticipation certaines, bien que non exploitées totalement, et un raisonnement parfois inexact, faisant penser à une perception égocentrique de la situation, n'accordant pas toujours à l'autre la faculté d'avoir d'autres projets que les siens.**

-Planification

Damien protège souvent ses pions en deux coups (Séance 1). Il parvient à prévoir une rafle à l'avance, en effectuant un piège (Séance 1). Damien cherche à tendre un piège, en pointant différentes cases, puis abandonne (Séance 2).

- **La planification n'est pas encore mise en évidence, mais nous constatons que Damien tente souvent de raisonner sur deux coups, notamment pour se protéger et effectuer des prises. Il n'envisage pas encore de stratégie.**

- Relation duelle et place dans un groupe

En fonction de son partenaire de jeu, Damien n'adopte pas les mêmes attitudes et comportements.

Face à l'orthophoniste, Damien se montre en général agréable. Il la regarde souvent, se montre souriant. Il l'interroge sur ce qu'elle vient de jouer, la menace en souriant. Il compare régulièrement les pions qu'ils ont gagnés (Séances 1 et 2) et rejoue le dernier enchaînement de coups pour lui faire comprendre ce qu'il veut dire. Damien prend le temps de réfléchir et n'est pas hésitant quand il joue. Il s'exécute quand l'orthophoniste lui suggère de bien vérifier ses possibilités. Mais il peut aussi se montrer provocant, notamment quand la partie avance et qu'il constate qu'il perd. Il peut alors jouer sans respecter les règles (faire une prise par un bond de trois cases à un pion), ou prendre un pion en faisant des commentaires scatologiques (« Pété, caca,

pipi », en Séance 2). Il finit par déclarer que l'orthophoniste triche (Séance 2). Il met fin au jeu en faisant perdre ses pions (Séance 1 et Séance 2).

Face à un camarade du même âge environ, Damien est d'abord inattentif, attiré par les adolescents dans la salle : il s'intéresse à l'agitation et semble vouloir y prendre part, mais ne s'intéresse pas à son adversaire. Puis il se met soudainement à entrer dans un jeu de provocation : il tire la langue, fait des bruitages, des doigts d'honneur à la caméra... en se donnant ainsi en spectacle, il fait rire un autre camarade, assis à la même table, qui observe leur partie. Alors Damien continue, en faisant semblant d'avoir une absence, laissant son adversaire s'impatienter. Il termine en surnommant celui-ci « caca ».

Face à M, Damien est tout autre. Il semble intimidé. Il la regarde parfois, mais ne lui parle presque pas. M ne s'adresse pas à lui non plus, si ce n'est pour commenter d'un air agacé toutes ses erreurs. Damien ose s'imposer une fois : *Damien joue en déplaçant un pion qui en protégeait un autre. M s'exclame : « Allez, bravo ! Non, mais vas-y, hein ! », en lui prenant son pion menacé. Damien s'aperçoit qu'il peut effectuer une prise en retour. Il sourit et lui répond : « Mais non ! » Il récupère le pion, et regarde vers la caméra avec un léger sourire.* Damien reste très discret, n'osant pas montrer sa satisfaction de remporter des pions ; il n'a alors qu'un sourire discret, se gardant bien de regarder M. Damien regarde finalement plus la caméra que son adversaire. Il n'accorde plus d'attention à la partie, ne s'y investit pas vraiment.

- **Nous retrouvons à la fois la sensibilité à l'échec (par le changement de comportement face à l'orthophoniste en fin de partie) et la provocation qui sont rapportées à son égard. Damien peut se montrer totalement irrespectueux envers son adversaire (Club 1), mais également se montrer charmant (les débuts de parties face à l'orthophoniste). Il n'y a que face à M que Damien reste correct, discret, sans débordement. Est-ce du fait qu'il s'agisse d'une jeune fille ? Par son attitude peu chaleureuse ?**

Si nous ne tenons pas compte de la provocation, Damien entretient un échange dans la relation à l'orthophoniste. Il commente beaucoup ce qu'il ou elle fait, il est très expressif au niveau des expressions du visage (très certainement développées du fait de son inintelligibilité fréquente). Il est

en recherche de confrontation avec la comparaison de pions gagnés, même s'il n'aime pas se savoir perdant.

La confrontation à des adversaires du Club plus âgés que lui pourrait être intéressante pour canaliser son côté provocateur. Car ce qu'il se permet de montrer de lui à l'orthophoniste (qu'il voit chaque semaine en prise en charge) ou à ses pairs du même âge, le mettrait-il en avant devant des adolescents ?

IV – Discussion

Nous venons de présenter les résultats de nos observations et de nos analyses des quatre parties de jeu de Dames jouées par chacun des sujets. Nous avons présenté ce qui nous semblait être intéressant quant aux intérêts de ce jeu, et nous avons proposé une première analyse des résultats.

Nous procédons à présent à l'interprétation de nos résultats et présenterons ensuite les limites de notre recherche.

1- Interprétation personnelle des résultats

1.1 Les apports constatés du jeu de Dames

Notre étude nous a permis de mettre en évidence plusieurs apports du jeu de Dames, pour les trois sujets observés.

L'aspect ludique du jeu, avec/malgré la confrontation : le jeu de Dames est avant tout un jeu. Le plaisir de jouer peut trouver sa source dans le fait de partager un moment ludique avec l'orthophoniste, ou avec un camarade. Il peut aussi provenir du fait de prendre des pions à

l'autre (par les prises ou rafles), de réussir des pièges et surtout de remporter la partie. Nous observons ainsi quelques sourires discrets (Damien et Annabelle, en Club 2) ou des exclamations franches (« Mangé ! », par Gaétan, en Séance 1) témoignant du plaisir de prendre/de « manger » un pion à l'autre. Nous avons également relevé les sourires ou échanges adressés à l'autre durant la partie, signalant que la partie de Dames est un moment plaisant.

Cependant, le jeu de Dames est aussi, rappelons l'expression de REYSSET, une « *traque jusqu'à totale extermination* » où la défaite devient « *plus ou moins humiliante* ». Si Annabelle ne se montre pas sensible à la défaite, Gaétan et Damien le sont davantage. Gaétan ne montre sa déception, par une expression de tristesse, que lors de la seconde partie contre l'orthophoniste, alors qu'il s'y était plutôt bien investi. Pour Damien, sensible à l'échec, les fins de partie sont difficiles. Il adopte une attitude de provocation, ou cherche à mettre fin au jeu rapidement.

Une médiation dans la relation à l'autre/aux autres. Il s'agissait d'une des raisons principales de la proposition du jeu et du Club de Dames pour les trois sujets. Nous avons constaté un apaisement de la relation conflictuelle pour Gaétan, qui parvient à laisser de côté ses attitudes et comportements régressifs lors des secondes parties (Séance 2 et Club 2). L'apaisement dans la relation duelle lui est possible lors de parties de Dames. On observe un investissement dans le jeu d'abord plus difficile avec l'orthophoniste qu'avec un camarade du même âge, puis un investissement plutôt similaire que ce soit face à l'orthophoniste ou face à un adolescent plus âgé. Damien peut quant à lui autant se montrer agréable que provocant. Avec l'orthophoniste, il est dans l'échange, en commentant souvent les actions. Au Club, il échange très peu : se montrant inattentif et provocant, ou calme et intimidé selon l'âge de son adversaire. Il se positionne différemment selon son adversaire, et la confrontation à des joueurs plus âgés pourrait être une façon de l'inciter à se montrer sérieux (et non plus provocant). Concernant Annabelle, l'intégration dans le groupe du Club de Dames semble bien avoir lieu. Des rapports sociaux entre les membres du Club apparaissent : elle qui était une adolescente plutôt seule, elle se retrouve face à différents partenaires, filles et garçons, qui demandent à jouer avec elle.

La stimulation des processus cognitifs. Le jeu de Dames était initialement pensé pour Annabelle afin de stimuler ses capacités de repérage et d'organisation dans l'espace. S'il a été

difficile de repérer des difficultés d'ordre spatial, et de constater une évolution grâce à la pratique du jeu de Dames, nous pensons pouvoir tout de même assurer que ce jeu présente des intérêts pour la stimulation des capacités d'ordre spatial. Il s'agit d'un jeu de plateau avec damier : repérer et suivre les diagonales est nécessaire pour l'avancée des pions, en faisant attention au sens de marche de ces derniers. Il faut repérer les pions à jouer (les pions menacés, ou pouvant effectuer une prise), organiser ses pions de manière à les protéger au maximum en les avançant pour faire des dames, et prendre les pions adverses. Le joueur doit enfin prévoir où poser son pion après une prise/une rafle.

Ainsi que nous l'avons évoqué précédemment (§4.2 : Critères d'analyse), le jeu de Dames s'apparente à une résolution de problème, pour lequel les données sont à chaque tour modifiées. Le joueur doit mettre en place des capacités d'observation et d'analyse, faire preuve de mobilité mentale et de recherche de stratégie, pour remporter la partie. Si le jeu de Dames nécessite ces différentes compétences, nous pouvons supposer qu'il les stimule également. Ainsi, nous avons constaté l'évolution des capacités d'anticipation chez Gaétan au fil des parties.

Nous notons cependant que les capacités de réflexion en situation de jeu de Dames dépendent du contexte pour deux des trois sujets : Annabelle et Damien font davantage preuve de réflexion (ainsi que d'analyse et d'anticipation pour Damien) lorsqu'ils jouent contre l'orthophoniste, en séance individuelle, plutôt qu'au Club de Dames, où ils se montrent plutôt intéressés par le groupe, l'ambiance, ou l'adversaire.

La découverte et la mise en jeu des capacités. Pour Gaétan et Damien, qui ont tous deux une attitude ordinairement régressive, avec des jeux de jeune enfant, des comportements de rejet d'activités demandant de la réflexion, le jeu de Dames nous les fait découvrir sous un nouveau jour. Ils acceptent un jeu de réflexion compétitif, en révélant leurs capacités et difficultés.

La valorisation et l'estime de soi mises en jeu. Elles sont fortement liées au plaisir de jouer et à la découverte de ses capacités. Nous avons vu dans notre partie théorique que le retard mental léger entraînait des difficultés d'accès à la pensée formelle (à partir de douze ans environ, d'après Piaget), incluant le raisonnement logique, et plus généralement des capacités

cognitives moins développées que des enfants tout-venant. Les enfants et adolescents de notre étude, ainsi que leurs camarades de l'IME se savent en difficultés, puisqu'ils sont dans une structure différente, et ont parfois du mal à s'y confronter (tel Damien refusant souvent les activités cognitives). L'accès et la pratique du jeu de Dames est valorisante pour eux, car il s'agit d'un jeu de réflexion, où ils mettent finalement en jeu leurs difficultés, qui est également compétitif, d'où découle un plaisir à se confronter à l'autre. L'estime de soi s'élève lorsqu'ils parviennent à remporter une partie, ou à jouer contre des adversaires plus expérimentés. Le jeu de Dames est un jeu universel et transposable dans tous les lieux de vie des sujets : ils peuvent y jouer hors de l'IME avec d'autres personnes non déficientes (Gaétan racontant avoir joué aux Dames contre sa petite sœur, et lui avoir expliqué les règles). Le jeu de Dames est une forme d'accès à la « normalité » : les difficultés et différences de chacun sont effacées, il n'y a plus que deux joueurs qui s'affrontent le temps d'une partie.

1.2 Le jeu de Dames comme support d'observation

En plus des apports du jeu pour les sujets eux-mêmes, le jeu de Dames se révèle être un support pouvant nous aider à comprendre le fonctionnement du sujet dans une situation de réflexion. Nous avons retenu cinq capacités observables à travers le jeu de Dames.

Les capacités **d'observation** et **d'analyse**. Nous choisissons de regrouper ces deux capacités puisque l'une est l'autre sont très liées. Nous pouvons, au cours d'une partie de Dames, relever si le sujet prend le temps d'observer le jeu, la situation des pions. L'observation est en lien avec le repérage spatial. Le joueur doit ensuite analyser ce qu'il observe : s'il a un pion contre un pion adverse, son pion peut-il effectuer une prise, ou risque-t-il d'être pris au tour suivant ? Ces capacités d'observation et d'analyse permettent également de ne pas oublier de zones du damier.

L'évolution de la pensée. Lors du stade préopératoire, selon Piaget, l'enfant a une pensée égocentrique : il ne tient pas compte d'autres perspectives que les siennes, et a une vision du monde simple et rigide. Nous nous en apercevons en partie avec le cas de Damien : plusieurs fois, il s'étonne que les pions adverses n'avancent pas comme il l'avait prévu. Ou encore, il annonce à l'orthophoniste qu'elle avancera son pion et qu'il le lui prendra, ne s'attendant pas

à ce qu'elle joue un autre pion. Le jeu de Dames nous permet de constater que Damien a parfois encore des difficultés à envisager plusieurs perspectives.

Les mobilités de la pensée. Elles sont trois : l'anticipation, la rétroaction et la réversibilité. Le jeu de Dames peut permettre de constater ces mobilités. Concernant l'anticipation, nous avons plusieurs exemples, notamment avec Gaétan : il utilise différentes stratégies pour savoir si un pion peut être avancé sans danger. Il commence par le manipuler (l'avance, et le remet finalement en place), puis parvient à se représenter mentalement l'avancée du pion en posant son doigt dessus, en le désignant sans contact, ou sans aucun geste facilitant la réflexion.

Nous n'avons pas relevé de rétroaction, mais nous pensons pouvoir l'observer, par exemple, si le sujet, après avoir effectué une action (telle que l'avancée d'un pion) le mettant en danger, signale qu'il aurait dû rester à sa position et jouer un autre pion : la rétroaction est le fait d'annuler mentalement une action, de repenser une opération effectuée.

Enfin, la réversibilité étant la possibilité de penser une situation de différentes façons, il pourrait être possible d'observer le sujet comparer les différentes façons de déplacer un pion, d'effectuer une prise... Nous avons pu constater chez Annabelle notamment que la réversibilité n'était pas encore acquise, car elle ne semble pas s'apercevoir qu'elle a parfois deux façons d'effectuer une prise, et l'effectue en se mettant en danger.

La mise en place de stratégie. Nous n'en avons pas réellement relevée chez les trois sujets observés. Le jeu de Dames nécessite des stratégies pour remporter la partie (sauf si l'adversaire ne met pas en place de stratégies lui non plus, comme lorsque Gaétan remporte la partie contre D en Club 1). Nous pensons qu'il est possible d'observer les stratégies lorsque celle-ci sont commentées.

1.3 Utilisation du jeu de Dames en orthophonie

Nous venons de présenter les intérêts du jeu de Dames, autant pour les sujets eux-mêmes que pour l'orthophoniste, concernant l'observation du fonctionnement cognitif des sujets.

Le jeu de Dames était ici proposé dans le cadre de la prise en charge orthophonique, mais vise également le sujet dans son ensemble. A l'IME, les intervenants ne se cantonnent pas seulement à leur champ de compétences, mais œuvrent ensemble dans l'intérêt du sujet. Ce dernier n'est pas seulement considéré comme un patient par les thérapeutes de la structure, mais comme un individu ayant son propre Projet d'Accompagnement Individuel. C'est ainsi que le Club de Dames a une visée relationnelle et conviviale, en plus de la stimulation intellectuelle.

Cependant, rassembler un groupe d'individus autour d'un jeu avec un tournoi comme objectif, n'est pas courant dans la pratique orthophonique.

Pourrait-on envisager, en orthophonie, une exploitation du jeu de Dames dans un autre cadre de prise en charge ? Ce jeu pourrait être exploité dans le cadre de prise en charge cognitive, en exercice libéral. Nous pensons tout d'abord à la prise en charge d'enfants et adolescents nous rencontrant pour trouble de raisonnement logique, qu'il s'agisse du domaine mathématique, ou de la compréhension en général – les difficultés de compréhension orale et/ou écrite pouvant être dues à un défaut de raisonnement logique, de lien de cause à effet... Ainsi que nous l'avons présenté précédemment, le jeu de Dames permet dans un premier temps d'observer les capacités de cognitives du sujet (mobilités de la pensée, analyse, stratégie...), mais également de les stimuler avec une pratique régulière.

Nous souhaitons souligner qu'une partie de jeu de Dames ne suffit pas pour tenter de comprendre le raisonnement du sujet : avec quatre vidéos espacées dans le temps, nous parvenons à relever des observations intéressantes, que nous n'aurions pas eues avec une seule. Plusieurs parties permettent également de constater les évolutions. De plus, une partie de jeu de Dames ne suffit pas non plus pour stimuler les capacités cognitives. C'est dans la répétition et dans la régularité que peuvent se mettre en place des réflexions et des stratégies.

Nous pensons qu'à partir de la fin du stade préopératoire (soit six ou sept ans chez l'enfant tout-venant), l'enfant est capable de jouer aux Dames. Une exploitation serait possible avec des enfants plus jeunes, si nous adaptons les règles, et nous concentrons davantage sur le repérage et l'organisation dans l'espace par exemple, avec notamment le déplacement des pièces sur les diagonales.

2- Limites de notre étude

Nos résultats étant présentés et interprétés, nous souhaitons à présent évoquer les limites de notre étude. Tout d'abord, notre étude se voulait d'objectiver les intérêts du jeu de Dames en orthophonie, au sein d'un IME. L'objectivation est difficile, puisque d'une part nous avons choisi d'effectuer une étude de cas cliniques multiples, avec trois sujets : assez pour mettre en évidence de nombreux points, mais bien insuffisant pour nous permettre de généraliser nos résultats ; d'autre part nous avons filmé ces sujets lors de parties de Dames, puis transcrit et analysé par nous-mêmes les prises de vue : il s'agit de résultats subjectifs, que d'autres personnes auraient pu interpréter différemment.

Notre étude s'est également trouvée limitée par des erreurs de prise de vue : deux vidéos concernant Damien (Séance 1 et Club 1) sont incomplètes. Pour l'une, il manque quelques minutes en milieu de partie, pour la seconde, la fin est manquante. Nous n'avons alors pas toutes les observations concernant Damien.

Concernant notre choix d'observation : une prise de vue sans nous impliquer dans la partie (en restant discret et silencieux) ; le fait de filmer les sujets était indispensable afin de recueillir un maximum d'informations, pour nous permettre de constater leurs réflexions et hésitations, et pouvoir noter leurs réactions, leurs paroles. Seulement, filmer sans intervenir est insuffisant pour tenter de comprendre le raisonnement du sujet. Nous avons certes relevé des indices d'anticipation, mais peut-être y a-t-il eu bien plus d'anticipation, de rétroaction et de réversibilité que nous ne le pensions, car nous ne pouvions tenir compte que des commentaires, comportements et mimiques. Nos observations restent subjectives : elles ne relèvent pas tout, et peuvent nous induire en erreurs. Pour comprendre le raisonnement d'un sujet, il serait nécessaire de l'interroger sur ses actions, afin de lui demander pourquoi il joue ce pion-là. Le sujet ne saurait peut-être pas se justifier, mais s'il essaye, quelques réponses nous apprendront davantage qu'une vidéo où il joue en restant silencieux.

Notre étude se voulait d'être exhaustive sur les apports du jeu de Dames. Nous voulions tenir compte des différents éléments des versants affectif et cognitif, afin de répondre au mieux à nos objectifs. Nous devons nous orienter sur un certain nombre de critères : nous en avons retenus douze pour l'analyse des transcriptions. Mais nous avons rapidement constaté qu'il était difficile de tout observer. D'autres critères auraient pu être choisis pour analyser les

vidéos, et certains critères choisis auraient pu être traités de manière plus approfondie. En se voulant être exhaustif sur les deux versants (affectif et cognitif), nous nous sommes retrouvés avec une multitude d'observations, et toutes n'ont finalement pas été utiles pour nos résultats.

Notre étude n'aborde pas les influences du jeu de Dames sur la prise en charge orthophonique des sujets. Puisque les raisons pour lesquelles ils jouent aux Dames sont en rapport avec leurs difficultés, il aurait été intéressant de prendre en compte la prise en charge individuelle. Annabelle progresse-t-elle quant à l'acquisition des prérequis pour une lecture plus performante ? Gaétan a-t-il également une attitude apaisée en séance, pour des jeux ou activités nécessitant des échanges verbaux par exemple ? Damien accepte-t-il davantage des supports de réflexion ?... Il aurait été possible, pour Annabelle par exemple, de filmer à la fois les parties de Dames et des exercices de discrimination visuels effectués en prise en charge, et de chercher une évolution dans la seconde tâche, en rapport avec la pratique du jeu. Ceci pourrait être une piste de poursuite de notre étude.

Enfin, nous nous interrogeons sur le réel impact du jeu de Dames sur les évolutions constatées. Pour Gaétan, nous avons relevé une évolution dans ses stratégies d'anticipation. Mais cette évolution est-elle due à la pratique répétée du jeu de Dames, ou bien est-ce une évolution plus générale de Gaétan, qui lui a permis d'anticiper mentalement ? Nous ne pouvons répondre à cette interrogation. Mais de même que dans de nombreuses prises en charge : peut-on certifier que les changements et progrès sont dus à notre intervention, et aux activités proposées, plutôt qu'à une évolution autonome du développement des capacités ? Nous pensons qu'il faut rester sur notre réserve quant aux bénéfices directs d'une activité, mais garder à l'esprit que toute stimulation a son intérêt.

V - Conclusion

Voilà presque une année écoulée depuis mes premières interrogations quant à l'exploitation du jeu de Dames en orthophonie, au sein de cet Institut Médico-Educatif. Je m'interrogeais alors sur la place de ce jeu en orthophonie, avec une population d'enfants et adolescents ayant une déficience intellectuelle.

Notre étude semble avoir répondu à ces interrogations initiales. L'observation et l'analyse de douze parties de Dames nous ont permis de mettre en évidence plusieurs raisons d'être de ce Club de Dames, et de l'utilisation de ce jeu par l'orthophoniste. Tout d'abord, le jeu de Dames a un impact sur plusieurs versants, qu'ils soient ludique, relationnel, cognitif ou affectif. Chacun des trois sujets d'observation a bénéficié d'une façon différente de la pratique de ce jeu, en séance individuelle et en groupe, chacun faisant partie de ce Club de Dames pour des raisons différentes. Les apports de ce jeu sont en lien direct avec la particularité que ces sujets ont en commun : la déficience intellectuelle. Le jeu de Dames se révèle être un support ayant sa place dans la valorisation des sujets et de leurs compétences, et la stimulation de celles-ci. Par ce jeu de compétition, la relation à l'autre est différente : il y a un certain pied d'égalité entre adversaires, et une possibilité de varier les individus à affronter.

Le jeu de Dames nous est également apparu comme un support d'observation de capacités cognitives du sujet, notamment en tâche de résolution de problème. Son utilisation pourrait s'étendre à d'autres types de prise en charge concernant le raisonnement logique.

Les résultats de notre étude nous révèlent que le jeu de Dames a effectivement sa place en orthophonie.

La démarche expérimentale que nous avons choisie a suscité chez moi des réflexions concernant ma future pratique professionnelle. Tout d'abord la nécessité de s'interroger sur le choix d'un jeu : savoir pourquoi nous proposons ce jeu, et ce que nous souhaitons observer. Ensuite, l'intérêt d'observer le comportement et l'attitude du sujet, dans le but de les interpréter, et de tenter de comprendre son raisonnement. Enfin, garder à l'esprit que les interprétations sont subjectives, et ne pas négliger cette subjectivité.

Pour conclure, nous souhaitons citer Robert Siegler à propos de la contribution du monde social sur le développement cognitif : « *Le monde social influence le développement cognitif non seulement en interagissant directement avec d'autres individus mais aussi en amenant les enfants à participer à des activités valorisées par leur culture.* » (SIEGLER, 2010)

BIBLIOGRAPHIE

(s.d.). Consulté le 3 octobre 2012, sur Fédération Française de Jeu de Dames: <http://www.ffjd.fr>

BRIN, F., COURRIER, C., LEDERLE, E., & MASY, V. (2004). *dictionnaire d'orthophonie, 2e édition*. Paris: Ortho édition.

DUMAS, J. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, 3e édition revue et augmentée*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

HOUDE, O. (2004). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

LELIEVRE, J. (2005). *L'enfant inefficace intellectuel*. Beal.

PERRON, R. (2004). *L'intelligence de l'enfant et ses troubles, des déficiences mentales aux souffrances de la personne*. Paris: Dunod.

PIAGET, J. (1968). *La formation du symbole chez l'enfant - Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J., & INHELDER, B. (1959). *La genèse des structures logiques élémentaires*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

REYSSET, P. (1995). *Les jeux de réflexion pure*. Presses Universitaires de France.

TASSE, M. J., & MORIN, D. (2003). *La déficience intellectuelle*. Gaëtan Morin éditeur.

TELLIER, A. (2011). *Déficience intellectuelle et littérature de jeunesse ou l'impact du mode de présentation sur la compréhension de la narration*. Mémoire d'orthophonie, UFR Médecine et Techniques Médicales de Nantes, sous la direction de VIGNE-LEBON C., Nantes.

ZAZZO, R. (1969). *Les déficiences mentales*. Librairie Armand Colin.

ANNEXES

----- **Club de Dames – Projet 2012/2013** -----

Orthophonie

Le jeu de Dames est une activité qui sollicite l'autonomie intellectuelle, sur les plans de l'organisation spatiale, de la capacité à élaborer des stratégies. Il a également une incidence sur le plan relationnel dans le challenge psychologique duel et la capacité à mettre en jeu son potentiel.

L'idée d'un Club de Dames découle du travail effectué depuis 4ans, à partir du travail en séance d'orthophonie et des tournois de fin d'année.

Depuis 4 ans, le succès du tournoi ne s'est pas démenti. Il commence à faire ricochet dans les internats jusqu'aux plus jeunes, qui se mobilisent également depuis juillet 2012.

Objectifs :

- **Elargir l'espace de jeu** proposé par la prise en charge : permettre plus de choix dans les échanges entre camarades, un horaire qui conviennent à tous et un lieu plus grand qui pourra accueillir plus de jeunes.
Permettre de faire plus de rencontres régulières tout au long de l'année pour étayer le tournoi de fin d'année.
- **Favoriser une certaine forme de solidarité intellectuelle** : entre les jeunes qui jouent et ceux qui les regardent se construit une réflexion et une analyse commune stimulante. Les spectateurs ne sont qu'en apparence passifs. Ils réfléchissent aux bonnes stratégies tout en n'ayant pas à subir la pression du jeu duel.
- **Proposer un espace d'échange et de partage convivial** autour d'un jeu qui structure la relation d'une façon spécifique. Cette liberté sera relativisée par un règlement, servant de garantie au maintien d'une ambiance calme propice à la réflexion.

Public concerné :

1° **Les jeunes, suivis en orthophonie**, susceptibles de pouvoir accéder au jeu et à ses règles et ayant une demande de jeu, seront **membres**.

2° **Les jeunes, hors prise en charge en orthophonie**, **invités** par un membre pour jouer avec lui.

Personnes qui encadrent : L'orthophoniste Béatrice [REDACTED], une éducatrice [REDACTED]
[REDACTED]

- **L'orthophoniste organise les parties de Dames** : en fonction des capacités et de la demande des jeunes,
 - **supervise le bon déroulement des matches** : elle inscrit les matches sur les cartes de membres et peut désigner un membre du Club pour arbitrer un ou plusieurs matches.
- **L'éducatrice supervise la vie du groupe sur le plan matériel et relationnel.**
 - Elle veille au maintien de l'ordre et d'une ambiance propice au jeu et à la réflexion.
 - Elle contrôle les entrées et les sorties.
 - Elle s'occupe des boissons et de la caisse.

Fréquence et horaires : le mardi de 16h15 à 18h15, deux fois par trimestre (soit 2h toutes les 6 ou 7 semaines).

Les internats et les jeunes seront informés à l'avance des dates prévues.

- Au premier trimestre : 16 octobre et 4 décembre.

Lieu : une salle commune hors bureau d'orthophonie, la salle n°30, du bâtiment B, pouvant recevoir 10 à 12 personnes, avec un mobilier adapté (au moins 3 tables et 8 à 10 chaises).

Fonctionnement :

- Un règlement sera établi, qui devra permettre le respect des joueurs et le calme nécessaire au bon déroulement du jeu.
- Les jeunes pourront bénéficier d'un verre de boisson gratuite (limonade, sirop...) à leur arrivée. Ils devront régler les boissons supplémentaires, à raison de 20cts le verre.
- Un peu de musique en sourdine pourra être proposée, si le calme est établi, et que cela ne crée pas d'agitation.

Travail en équipe :

- Foyer socio-éducatif :

Dans le cadre d'un souci de convivialité, il sera proposé un verre de boisson gratuite à chaque jeune participant, membre et invité.

Une demande sera faite auprès du foyer socio-éducatif pour savoir s'il lui serait possible de participer à ce projet et à financer l'achat de boissons et des gobelets, nécessaire à chaque séance.

- Stage d'orthophonie / Faculté de Nantes :

Les bénéfices du travail autour du jeu de Dames vont faire l'objet d'un **Mémoire d'Orthophonie** par Marion Denys, stagiaire auprès de Béatrice en 2012/2013.

Dans ce cadre, quelques images filmées seront prises avec l'accord des jeunes et des familles dans le respect de la confidentialité, et secret professionnel et sous le contrôle du chef d'établissement.

B. XXXXXXXXXX

ANNEXE 2 : Les transcriptions chronologiques des vidéos

Annabelle

1) Partie jouée au Club de Dames, le 20 novembre 2012. Annabelle joue contre S, 13 ans, et perd la partie, avec quatre pions gagnés. La durée de la partie est de treize minutes.

- Avant de commencer la partie, l'attention d'Annabelle est centrée sur l'orthophoniste qui énonce les boissons à disposition.
- Annabelle débute la partie (elle a les pions blancs) : elle avance un pion et signale que son tour est passé, en lançant : « A toi ! » à son adversaire, en le regardant.
- Elle a les bras croisés devant elle, sur la table. Ses gestes sont lents.
- Annabelle avance son pion contre un pion adverse. Elle le perd au tour suivant, mais prend le pion adverse en retour. Elle lance un regard furtif vers son adversaire avec une esquisse de sourire en récupérant le pion.
- Elle perd un peu le fil de la partie en choisissant une des boissons proposées par l'orthophoniste. En se recentrant sur le jeu, elle dit à S que c'est à lui de jouer, alors qu'il venait de jouer avant l'interruption.
- Elle s'adresse à S pour l'inciter à jouer : « à toi », « bon vas-y ! », « tu joues, parce que... » Elle n'hésite pas à siffler et à lui faire des signes pour le recentrer sur le jeu, lorsque lui aussi se laisse happer par les discussions environnantes.
- Dès qu'il y a une perturbation extérieure, Annabelle dit à S de jouer. Elle ne pense pas que ça peut être son tour. S finit par jouer plus de tours qu'elle.
- S se retrouve assez coincé, en risquant de mettre ses pions en danger. Annabelle lui indique qu'il peut placer un pion entre deux des siens. S est protégé, mais c'est finalement elle qui se retrouve menacée. Elle ne le remarque pas, et approche un troisième pion contre ce pion adverse.
- S effectue une prise sur le pion qu'il menaçait. En regardant la perte de son pion, Annabelle hoche la tête en marmonnant « oui ».
- Elle hésite entre deux pions à avancer (les deux se feraient prendre au moindre déplacement, alors qu'elle a d'autres pions en meilleure situation). Elle en choisit un, qui lui fait perdre deux pions.
- Elle hoche la tête en signe d'approbation lorsqu'elle se fait rafler des pions.
- Annabelle avance plusieurs fois des pions contre des pions adverses, permettant des prises ou rafles à S.

- Elle manque des prises, qu'elle ne semble pas voir, et ne pense pas à protéger ses pions menacés.
- Annabelle est focalisée sur certaines zones de jeu.
- Elle lève les yeux du damier et regarde un groupe d'adolescents bruyants.
- Annabelle avance un pion contre un pion adverse, au risque d'en perdre deux. S n'y a pas fait attention, permettant à Annabelle de se protéger d'un second pion au tour suivant.
- Elle effectue une prise, avec de nouveau un regard furtif vers S.
- La partie se termine, il ne reste que deux pions à Annabelle. Elle réfléchit longuement avant d'en déplacer un, alors que les deux pions seront aussitôt pris.
- La partie est terminée. Annabelle regarde vers la caméra en déclarant : « Voilà. C'est fini ! » avec un léger sourire.

2) Partie jouée en séance avec l'orthophoniste, le 27 novembre 2012. Annabelle perd la partie, avec sept pions gagnés. La durée de la partie est de seize minutes.

- Annabelle a les pions blancs. Une fois les pions installés sur le damier, elle propose à l'orthophoniste : « Tu peux commencer ! ». Celle-ci l'interroge : « Qui est-ce qui commence ? »
 - Toi !
 - Les blancs ou les noirs ?
 - Euh...
 - Il faut que tu t'en souviennes !
 - Les blancs ! »
- Elle commence donc à jouer, en avançant le pion situé au milieu de sa première ligne. Aux tours suivant, elle avance un à un les pions de la même diagonale à sa suite, en comblant les cases vides.
- Une fois la diagonale complète avancée, Annabelle avance un pion contre un pion adverse. Elle a un rire discret quand l'orthophoniste lui dit qu'elle prend des risques, et lui prend son pion. Annabelle effectue une prise en retour en commentant : « [...] en manger après » (à moitié inintelligible), en souriant.
- Elle avance de nouveau un pion contre un pion adverse. L'orthophoniste lui demande « Tu joues ça toi ? » ; elle lui répond quelque chose d'inaudible (« Ben oui [...] »).

L'orthophoniste lui demande alors si ça ne la dérange pas de se faire « manger », Annabelle signifie par une mimique que ça lui est égal.

- Annabelle avance un pion en se focalisant dessus : elle l'avance trois tours de suite sans menace adverse. Elle souhaite le faire avancer une quatrième fois, met le mettrait en danger. Elle s'en aperçoit car elle hésite avec un petit rire nerveux, mais l'avance tout de même, et le perd au tour suivant. (Elle aurait pu déplacer d'autres pions sans risquer de les perdre)
- Une nouvelle fois, Annabelle avance un pion, puis tous ceux qui sont à sa suite, sur la même diagonale.
- L'orthophoniste hésite. Annabelle s'en amuse et lui dit : « T'es bloquée, là ! », en désignant une zone où effectivement, l'orthophoniste pourrait se mettre en danger.
- Annabelle hésite à jouer. L'orthophoniste lui demande si elle risque de perdre des pions. Annabelle en voit un. L'orthophoniste lui demande de lui montrer ce qui pourrait se passer. Annabelle pointe la case suivant le premier pion menacé (« Là ! »), et l'orthophoniste l'encourage à continuer le trajet. Annabelle voit un second pion menacé. « Eh oui, donc je ne vais pas t'en manger un, je vais t'en manger deux. Comment tu peux faire ? (Annabelle répond qu'elle ne sait pas) Il faut que le trou soit bouché, non ? Pour ne pas que je puisse enjamber ton pion. » Annabelle trouve quel pion avancer pour contrer la rafle.
- Elle hésite à jouer : plusieurs de ses pions sont en mauvaise posture, mais d'autres ne présentent pas de risque. Elle avance un pion contre un pion adverse, d'un air fataliste, en disant : « Bon [...] ça m'énerve. Voilà, celui-là, je le mets là. » L'orthophoniste lui demande si elle est sûre, si elle ne préfère pas jouer quelque chose « de moins dangereux ». Annabelle replace alors son pion, et le déplace ailleurs, contre le bord du damier.
- Elle se décentre de cette première zone de jeu, et joue d'autres pions, moins exposés aux pions adverses.
- Annabelle commente parfois ses déplacements : « celui-là, ici », « il va monter celui-là, là », « je prends tout doucement, moi ! » (en souriant à l'orthophoniste).
- L'orthophoniste lui suggère de regarder le damier pour trouver la possibilité la moins coûteuse en pions. Elle commence à avancer un pion, puis tente de tracer le parcours des pions adverses, en pointant les cases où ils pourraient aller. Elle arrive à voir si une prise est possible, mais difficilement quand plusieurs pions peuvent être raflés,

surtout quand la rafle du second pion nécessite un changement perpendiculaire de la trajectoire.

Annabelle tente de faire reculer un pion, mais l'orthophoniste l'arrête, lui rappelant que c'est interdit par les règles.

L'orthophoniste lui désigne une zone à bien regarder. Annabelle répond qu'elle ne voit rien du tout. Puis elle aperçoit un pion qu'elle peut protéger sur le bord du damier.

- Elle regarde l'orthophoniste et lui dit en souriant que c'est à elle de jouer.
- Elle lui déclare, quand elle la voit hésiter : « Parce que tu es bloquée aussi, ici, toi. », en désignant une zone non atteinte par les pions adverses.
- Annabelle se retrouve plutôt coincée. L'orthophoniste lui suggère de nouveau de regarder toutes ses possibilités, une à une, pour rechercher quoi jouer.
- Annabelle avance un pion derrière un premier en bordure du damier, en commentant : « Je le mets là pour protéger l'autre ». Mais le premier pion, étant en bordure du damier, ne craignait aucun pion adverse.
- Après avoir déplacé un pion au tour précédent, Annabelle découvre qu'elle peut effectuer une prise. L'orthophoniste s'exclame : « Bah tu vois, c'était pas mal, finalement ! » (de bouger ce pion-là), ce à quoi Annabelle répond : « Oui mais moi, y a tout qui m'énerve », sur un ton plutôt neutre, détaché.
- Elle souhaite s'assurer d'une prise, en demandant : « Je peux te manger, là, non ? »
- Annabelle ne remarque pas qu'elle peut prendre la dame adverse. L'orthophoniste lui demande de bien regarder la dame et ses pions. Il faut un temps de réflexion important avant qu'Annabelle ne trouve la prise possible.
- Elle avance deux pions l'un derrière l'autre. Elle finit par avancer le premier contre un pion adverse, risquant de se faire rafler les deux pions. L'orthophoniste lui demande si elle est sûre de vouloir jouer ça, Annabelle répond en l'affirmant, sur un ton mi-agacé.
- Un adolescent de seize ans environ toque à la porte. Il s'agit du patient suivant de l'orthophoniste. Elle lui propose d'entrer et d'observer la fin de la partie. Il cherche à donner des conseils à Annabelle, en lui indiquant quel pion déplacer. Celle-ci l'arrête tout de suite : « Arrête ! », puis l'incite à se taire : « chhh ! chut ! », sans même le regarder. Elle prend un long temps de réflexion, pour finalement jouer le coup conseillé par l'adolescent.
- La partie est terminée. L'orthophoniste lui dit que c'était bien. Annabelle s'étire en marmonnant « Oui, mais [...] », avec un sourire discret.

3) Partie jouée en séance avec l'orthophoniste, le 12 février 2013. Annabelle perd la partie, avec sept pions gagnés. La durée de la partie est de dix-huit minutes.

- Annabelle se tient droite, avec une attitude sérieuse.
- Elle demande « C'est à moi ? », s'assurant que c'est bien à elle de commencer. Elle a les pions blancs.
- Annabelle commence à avancer un pion, puis deux des trois de la même diagonale à sa suite.
- Elle joue un pion contre un pion adverse, le perd mais effectue une prise en retour, sans réaction à la perte ou la prise des pions.
- Une nouvelle fois, elle avance un pion contre un pion adverse. L'orthophoniste lui rappelle alors que si elle n'est pas sûre de son coup, elle peut garder son doigt sur le pion. Annabelle lui répond : « C'est bon. Sais ce que je fais. », avec un petit sourire. Elle perd son pion, et se trouve dans la possibilité d'effectuer une prise en retour, mais montre de l'hésitation. Elle tend la main vers son pion, puis la retire. Elle saisit le pion et commence à le faire passer au-dessus du pion adverse, puis le repose en situation initiale. Enfin, elle effectue la prise.
- Annabelle joue sur différentes zones du damier.
- Annabelle place un pion entre deux : l'un blanc, l'autre noir. Son pion est protégé, et menace également le pion adverse. Au tour suivant, elle joue ailleurs, sans effectuer la prise. L'orthophoniste lui signale : « Ah ! Là, il y a un 'souffler n'est pas jouer'. Je pensais que tu allais me manger. Tu ne l'avais pas vu ? » Annabelle hausse les épaules et répond « non », en secouant la tête.
- Annabelle prend du temps avant de se décider à jouer. La tête accompagne les mouvements du regard, et elle émet quelques bruitages buccaux (claquements de langue, baisers...)
- Annabelle place un pion entre deux pions adverses : elle se protège et menace un pion. L'orthophoniste dit qu'un de ses pions va disparaître. Annabelle demande si elle peut reculer (voulant demander la possibilité d'effectuer une prise en reculant) en désignant la case sur laquelle elle souhaite se rendre.
- Un de ses pions est menacé par l'orthophoniste, elle réagit : « Houlà ! [...] » (son commentaire est inaudible), et protège son pion par un second.
- Annabelle se frotte les yeux, et regarde furtivement l'orthophoniste.

- Elle avance en mettant deux pions en danger. L'orthophoniste lui demande si elle a bien réfléchi : Annabelle approuve. Elle perd deux pions, et en prend un en retour.
- Annabelle avance en mettant un nouveau pion en danger. L'orthophoniste l'interroge :
« Tu fais ça ?
- J'suis obligée.
- T'es sûre ?
- J'suis obligée de toute façon.
- T'es obligée ? (Annabelle a en réalité de nombreuses autres possibilités)
- Bah oui !
L'orthophoniste effectue sa prise, et Annabelle lui prend son pion en retour, en commentant : « Je te remange après. »
« Tu sais, tu as plein de pions, là.
- Je sais.
- Donc t'es pas obligée de te faire manger tant qu'il y a des pions.
- Je sais mais j'ai une stratégie, mais je sais pas comment faire pour l'avoir. ... C'est pour ça que je [...] mangé »
- L'orthophoniste avance un pion, ce qu'Annabelle commente en souriant : « Voilà, c'est gentil ! » (il ne semble pourtant pas que le coup joué lui offre des possibilités).
- Elle continue de commenter ses actions : « Voilà, je vais me mettre là », ou les avancées de son adversaire : « Je te vois arriver, là ! », en protégeant son pion.
- Annabelle désigne une case en s'interrogeant : « Si je me mets là, tu vas me manger ? (elle garde le doigt sur la case, et observe autour) Si je me mets là, tu vas m'en manger deux. »
- Elle se frotte les yeux, et incite l'orthophoniste à jouer.
- Elle avance progressivement ses pions arrière. Son dernier coup joué permettrait à l'orthophoniste de lui rafler deux pions et de faire une dame. Celle-ci lui demande si elle est sûre d'elle. Annabelle le certifie. L'orthophoniste insiste : « C'est ton dernier prix ? », faisant réfléchir Annabelle : « ... Non. (replace son pion) Je vais avancer celui-là. »
- Annabelle manque une prise. « Tu fais un 'souffler n'est pas jouer', là », signale l'orthophoniste. Annabelle hoche la tête en confirmant (« hin-hin »). « Je te le prends. » Elle répond : « Oui, oui. »

- Annabelle avance en se mettant en danger. L'orthophoniste lui demande si elle ne pouvait pas faire autre chose. Elle choisit alors une autre situation qui lui fait perdre deux pions.
- Elle demande : « Je peux reculer, moi ? » pour effectuer une prise en arrière.
- Annabelle met ses pions en danger, disant qu'elle est « obligée ». Ses pions sont effectivement répartis sur deux zones où ils sont tous en mauvaise posture, sauf un. L'orthophoniste l'incite, au tour suivant, à regarder tous les pions pour trouver ses possibilités.
- Elle fait quelques bruitages dans sa main.
- Annabelle place un pion entre deux pions adverses et signale qu'il est protégé : « Tu peux pas me manger ! »
- L'orthophoniste lui montre qu'elle aurait dû effectuer une rafle de deux pions ; Annabelle avoue ne pas l'avoir vue.
- Elle soupire en constatant : « Tu me coinces, là. » L'orthophoniste répond qu'elle aussi est coincée. Annabelle ne la croit pas, et cherche ce que son adversaire pourrait jouer. Elle propose un premier déplacement, mais cela lui permettrait de lui rafler deux pions, puis un autre déplacement qui conviendrait : l'orthophoniste ne risquerait rien.
- « Moi, je suis coincée, surtout ! » Annabelle montre tous les pions qui la bloquent. Elle a néanmoins deux possibilités. L'orthophoniste lui demande de trouver « la moins pire », et de chercher combien de pions elle perdrait dans les deux cas. Annabelle observe que d'un côté, elle perdrait deux pions, contre un de l'autre côté.
- Annabelle joue ses derniers pions avec de l'hésitation, alors qu'elle n'a qu'un seul coup possible. « Bon bah... je crois qu'il faut me manger, hein. »
- La partie est terminée. Un de ses pions reste bloqué. Annabelle s'étire en bâillant. L'orthophoniste lui conseille de faire attention en début de partie, car elle perd inutilement des pions. Elle lui demande si ça ne la dérange pas, et Annabelle répond : « Non, ce n'est qu'un jeu. » L'orthophoniste rajoute qu'elle dit souvent qu'elle est obligée, alors qu'elle a d'autres possibilités : « De toute façon, sur le jeu, je vois rien ! », déclare Annabelle.

4) Partie jouée au Club de Dames, le 12 mars 2013. Annabelle joue contre J, 16 ans, et perd la partie, avec neuf pions gagnés. La durée de la partie est de quinze minutes.

- Annabelle a les bras croisés sur la table, le corps plutôt penché en avant.
- Les pions placés, Annabelle propose à J de commencer : « A toi ! », mais il lui rappelle que c'est à elle de jouer en premier, puisqu'elle a les pions blancs.
- Annabelle se montre souriante dès le début de la partie.
- Elle joue un premier pion, puis avance à sa suite les autres pions de la même diagonale.
- Elle avance un pion contre un pion adverse. J s'exclame : « Erreur ! », en effectuant sa prise. Annabelle répond que ce n'est pas grave. Elle effectue une prise en retour, et sourit en le regardant lorsqu'elle récupère le pion.
- Pendant toute la partie, Annabelle sourit beaucoup et regarde souvent son adversaire.
- Une nouvelle fois, Annabelle place un pion contre un pion noir, et J lui dit : « Erreur ! » Elle ne fait pas de commentaire et l'incite à jouer : « Vas-y, joue ! »
- Annabelle bâille.
- J lui demande de jouer, elle lui répond : « Attends, je réfléchis. J'ai le droit. » en regardant vers la caméra.
- Annabelle effectue une prise sans voir qu'elle pouvait en réalité rafler deux pions. J récupère son pion en lui indiquant la règle du « souffler n'est pas jouer ». Annabelle avoue qu'elle n'avait pas vu.
- Annabelle ne semble pas voir qu'elle a deux possibilités d'effectuer une prise, dont l'une est sans risque, mais l'autre lui ferait perdre deux pions. Elle avance en se mettant en danger. Lorsqu'elle perd ses pions, elle soupire en souriant.
- Elle avance en menaçant un pion adverse, sourit et rit doucement en regardant J.
- Annabelle se frotte les yeux.
- Elle avance non judicieusement et permet à son adversaire une rafle de deux pions.
- Elle avance de nouveau un pion contre un pion noir, menaçant J. Elle le regarde, l'air sérieux. Lui ne remarque pas son pion menacé. Annabelle effectue la prise au tour suivant, mais ne s'aperçoit pas qu'elle aurait dû rafler deux pions.
- J lui dit qu'elle a fait un « souffler n'est pas jouer ». Elle répond que ce n'est pas grave, avec un petit geste de la main, puis sourit en regardant vers la caméra.

- Elle avance souvent ses pions contre des pions adverses, et les perd immédiatement. Elle peut parfois, mais pas toujours, effectuer une prise en retour.
- Annabelle pose son doigt sur un pion en réfléchissant « euh, attends ! », puis déplace un autre pion (elle aurait mis son premier pion en danger).
- Elle joue sur différentes zones du damier, pas toujours sur la même plusieurs tours de suite.
- Annabelle recule un de ses pions (ce qui empêchera ainsi J de faire une dame). J, qui regardait ailleurs, lui demande ce qu'elle vient de jouer. Annabelle lui désigne un autre pion.
- Un déplacement lui fait perdre deux pions. J s'exclame, ravi : « Houhou ! Je t'en mange deux ! », ce qui fait sourire et rire Annabelle.
- Annabelle se retrouve un peu bloquée avec ses pions avant, elle déplace alors ses pions arrière.
- Elle ne voit pas qu'elle aurait dû prendre un pion suite au dernier déplacement de J, qui récupère son pion (souffler n'est pas jouer). Annabelle déclare : « Pas grave ! », en regardant vers la caméra.
- Dans la salle, l'orthophoniste note les parties en cours. Une adolescente lui demande à jouer avec Annabelle à la prochaine partie, et un adolescent signale que lui aussi souhaite jouer avec elle. Annabelle regarde l'adolescent puis l'orthophoniste, curieuse mais sans grande expression, puis se recentre sur le jeu.
- Elle commence à jouer un pion, puis le recule aussitôt (elle aurait permis une prise à son adversaire). Elle marque un temps, s'assure que c'est bien à elle de jouer, puis joue un autre pion.
- Annabelle avance un pion, et permet à J de lui en rafler deux. Elle sourit en haussant les épaules.
- Elle s'impatiente en souriant quand son adversaire prend le temps de réfléchir : « Il doit jouer et il joue pas ! (en regardant vers la caméra) Houhou ! C'est à toi de jouer ! » lui dit-elle en lui faisant des signes.
- La partie se termine : Annabelle n'a plus que deux pions contre neuf et deux dames. Elle rit doucement en haussant les épaules.
- Elle ne voit pas les « souffler n'est pas jouer » de son adversaire.
- Elle perd un pion : « C'est pas grave, ça me dérange pas. »

- Il ne lui reste plus qu'un pion. J lui demande de jouer. Elle lui répond : « Bon, tu me laisses réfléchir, oui ou non ? », alors que son pion sera perdu, quel que soit le déplacement qu'elle choisisse.
- La partie est terminée. Annabelle déclare : « Oh, j'en ai marre, moi ! », et soupire, mais en souriant.

Gaétan

1) Partie jouée au Club de Dames, le 16 octobre 2012. Gaétan joue contre D, 10 ans, et gagne la partie. La durée de la partie est de huit minutes.

- Gaétan a les coudes sur la table, les bras croisés, plutôt penché en avant, vers le jeu.
- Il commence à jouer en déplaçant ses pions sur le bord du damier, murmurant : « Tu peux pas me manger », avec un sourire.
- Son visage est détendu, il sourit facilement.
- Lorsqu'il effectue sa première prise, il sourit en annonçant : « mangé ! »
- D commence à faire reculer son pion. Gaétan pointe alors son pion en s'exclamant : « Non, tu peux pas reculer ! Ça veut dire tu dois avancer ! »
- Gaétan avance un pion puis annonce : « Voilà, J'ai joué. (...) A ton tour ! »
- Un de ses pions est menacé par un pion adverse. Gaétan le déplace pour le protéger, sans voir qu'en son nouvel emplacement il est toujours menacé.
- Gaétan effectue une prise, alors qu'il aurait pu la prolonger en raflant au total deux pions. Il se retrouve ainsi contre un pion adverse.
- D saisit un pion pour effectuer une prise, et garde la main suspendue au dessus du jeu quelques secondes. Gaétan lui pointe la case sur laquelle il doit poser son pion en lui indiquant : « Tu me remanges ! »
- Gaétan effectue une prise, ce qui permet à D d'en effectuer une en retour. Gaétan s'exclame : « Ah ah ! », avec un grand sourire.
- Gaétan semble bien observer les cases où il peut avancer sans danger.
- Il effectue une rafle de deux pions.
- Gaétan joue son tour, et l'annonce à D : « Voilà, j'ai joué », puis touche le bras de D en ajoutant : « Joue. Joue ! Joue », en pointant le jeu.
- D saisit l'un de ses pions et le maintient en l'air quelques secondes (deux possibilités s'offrent à lui : s'il avance son pion sur la diagonale de gauche, il laissera son pion

contre un pion adverse et permettra à Gaétan de le lui prendre ; s'il avance sur la diagonale de droite, D peut prendre un pion à Gaétan, et perdra le sien ensuite). Gaétan lui désigne la diagonale de gauche : « Tu te mets là ! » D hésite, et pose finalement son pion sur la diagonale de droite. Gaétan commence à vouloir retirer le pion : « N... », puis retire son bras : « Ah oui, c'est vrai. »

- Gaétan effectue une rafle en deux temps : il commence en effectuant une prise, puis une fois son pion posé à la fin de la prise, il constate qu'il peut prendre un second pion ; il continue alors sa trajectoire.
- D effectue une prise, mais ne récupère pas tout de suite le pion pris à la fin de celle-ci. Gaétan lui demande d'agir : « Allez, prend-le ! », mais D garde la main immobile au dessus du damier. Alors Gaétan glisse sa main sous celle de son adversaire, attrape le pion qu'il vient de perdre et le dépose en dehors du jeu.
- Gaétan effectue un déplacement qui met son pion en danger (contre un pion adverse). Il regarde un instant son pion, fronce les sourcils puis relève la tête et annonce : « Voilà ! ». Puis il se gratte la nuque et regarde D.
- Au tour suivant, D n'ayant pas vu la prise possible, Gaétan peut rafler deux pions.
- D avance un pion contre un pion de Gaétan. Celui devrait le lui prendre (la prise étant obligatoire), mais il avance son pion en direction opposée, ce qui lui permet de faire une dame.
- Gaétan s'adresse à D : « Allez, joue ! » Puis il regarde le jeu, hausse légèrement les épaules et esquisse un sourire contrit, avant de demander doucement : « Tu joues lequel ? », en regardant le damier.
- Avec sa dame, Gaétan rafle deux pions, mais ne marque pas les étapes après chaque pion pris, il dépose directement sa dame au bout de sa trajectoire.
- Gaétan commence à avancer sa dame en la plaçant contre un pion adverse, puis se ravise.
- Il fait de même au tour suivant, avec un pion.
- Gaétan joue en commentant : « Là. C'est bon », puis il regarde D : « Allez, joue ! (lui touche le bras) Joue ! Eh oh ! »
- D effectue une prise d'un pion qui n'est pas sur sa diagonale, mais sur une diagonale parallèle. Gaétan fronce les sourcils, avance le bras vers ce pion « Ah, euh... euh... », puis laisse D récupérer ce pion.

- Gaétan joue son tour, puis jette un regard vers un groupe agité de la salle. Il se recentre sur le jeu et vers D : « Allez, joue ! », accentuant ses paroles d'un geste de la main.
- Interruption dans la partie lorsque l'orthophoniste vient leur proposer une boisson.
- Gaétan semble hésiter puis joue en commentant : « Là, pour me protéger » (aucune menace n'est visible pour ce pion).
- Gaétan manque une prise (ne voit pas que sa dame peut prendre un pion).
- Gaétan s'exclame lorsqu'il effectue une prise : « mangé ! » (par trois fois, en milieu de partie).
- Gaétan annonce : « Voilà, j'ai joué ! » Il parcourt la salle du regard quelques secondes, puis revient à D : « Joue ! »
- D commence à avancer un pion contre un pion de Gaétan, puis joue autre chose. Gaétan lui signale : « Ben... Tu pourrais jouer parce que... Je te mange, après tu me remanges », en désignant les pièces. D joue selon les indications de Gaétan. Mais ce dernier n'a pas vu qu'au lieu de prendre un pion, il pouvait en rafler deux (et D ne lui aurait pas prit son pion en retour).
- Gaétan effectue une prise et s'exclame : « Mangé ! ... Je t'ai mangé, D ! », avec un grand sourire. D regardait ailleurs ; il lui demande « où ? ». Gaétan lui répond : « Bah je t'ai mangé parce que avec ma dame je t'ai fait... Toi t'étais là, t'as avancé là, moi j'ai fait : am ! crom ! (bruits de mastication) »
- D avance un pion et Gaétan s'exclame : « Non, t'as pas le droit de reculer ! » D lui répond qu'il est bien en train d'avancer. Finalement Gaétan le confirme : « Ah oui ».
- Gaétan tente de déplacer sa dame sur une diagonale pour prendre un pion, mais se retrouverait contre un pion adverse, alors il replace sa dame. Il n'a pas vu qu'en déplaçant sa dame sur l'autre diagonale, il pouvait menacer ce même pion adverse.
- D tente d'avancer un pion tout droit, en passant au-dessus d'une case blanche. Gaétan lui signale qu'il n'a « pas le droit de faire ça », et ajoute en désignant les cases : « T'as droit que ici ou ici ».
- D joue son pion en le plaçant contre un pion de Gaétan. Celui-ci lui indique qu'il aurait pu aller de l'autre côté (sans risquer de perdre son pion). D déplace alors son pion sur l'autre case. Gaétan l'interrompt : « Oui mais trop tard, t... il a lâché ! » (en regardant vers la caméra) et continue : « Eh, il a mis là, il a lâché le doigt et après il a mis là ! » (les règles précisent qu'on ne peut plus modifier son déplacement une fois que l'on a lâché son pion).

- Pour les deux dernières prises, Gaétan émet des bruitages de mastication.
- La partie est terminée, il annonce : « Et voilà, fini ! » Il se redresse, regarde vers la caméra, puis se tourne vers l'orthophoniste :
 « J'ai fini !
 - Tu as gagné ?
 - Oui !
 - C'est pas vrai ?!
 - J'ai gagné D !
 - C'est vrai ?
 - Oui, et en plus j'ai une dame !
 - Félicitations ! »
- Gaétan lève les bras en l'air en signe de victoire et exprime sa joie : « Hiiiiiiii ! » avec un très grand sourire.

2) Partie jouée en séance avec l'orthophoniste, le 12 novembre 2012. Gaétan perd la partie, avec douze pions gagnés. La durée de la partie est de vingt-six minutes.

- Gaétan a les coudes sur la table, la tête appuyée sur les mains. Il est enrhumé ce jour-là.
- Il joue son premier coup : « Voilà ! » Son attitude est très « *joyeusement enfantine* », par sa prosodie. Il accentue bien le découpage des syllabes, et appuie sa tête sur ses mains, avec un grand sourire après ses deux premiers coups.
- Le second coup est aussi commenté, avec une petite hésitation : « Euh... Celui-là ! », avec de nouveau un grand sourire.
- Gaétan, lors des premiers tours de jeu, insère deux fois l'un de ses pions sur une case vide entre un pion adverse et l'un de ses pions : ses pions sont protégés.
- L'orthophoniste avance un pion contre deux pions de Gaétan : elle lui tend un piège (Gaétan doit lui prendre son pion par une prise, et elle pourra effectuer une rafle de deux pions par la suite). Gaétan ne voit pas la prise possible. Il pense plutôt à protéger l'un de ses pions menacés en plaçant un second pion derrière lui. L'orthophoniste lui signale alors que ce n'est pas ce qu'il doit faire, et défait son dernier déplacement. Elle lui demande ce qu'il doit faire (la prise d'un pion est obligatoire, sous peine de subir la

règle du « souffler n'est pas jouer »). Gaétan demande : « Quoi ? » d'une voix mi-chuchotée puis s'aperçoit de la prise et l'effectue.

- L'orthophoniste marque une pause dans la partie, pour inciter Gaétan à se moucher.
- Le jeu reprend, le trait est à Gaétan. Il parcourt le damier du regard en demandant d'une voix plaintive : « Moi je veux lequel ? » (pour « Moi je joue lequel ? »). Il n'attend pas de réponse et avance un de ses pions arrière.
- Gaétan ne sourit plus, il garde la bouche entrouverte pour une respiration buccale. Il a les bras croisés sur la table.
- L'orthophoniste s'interroge aussi parfois : « Très bien. Alors, qu'est-ce que je vais faire, moi ? Bon, je vais avancer, hein ! »
- Suite au dernier coup de l'orthophoniste, Gaétan peut effectuer une prise, mais s'en fait rafler deux par la suite. Il n'a pas de réaction face à la perte de ses pions.
- Gaétan remarque assez bien plusieurs prises possibles.
- Il avance un pion sur une case vide entre un pion adverse et un de ses pions. Il menace alors le pion adverse, mais n'effectue pas la prise possible au tour suivant, jouant autre chose. L'orthophoniste le lui rappelle : « Tu m'as attaquée, tu ne continues pas ? » Gaétan effectue alors la prise, sans expression particulière qui indiquerait s'il avait vu ou non la prise possible.
- Gaétan se montre hésitant : il mordille son auriculaire et se trémousse un peu sur sa chaise. Il demande encore : « Moi je joue lequel ? », mais de nouveau, il n'attend pas de réponse de l'orthophoniste, et trouve de lui-même un pion à déplacer.
- L'orthophoniste menace l'un de ses pions, mais Gaétan joue sur une autre zone du damier. Elle lui demande s'il ne veut pas se protéger. Alors Gaétan place un pion derrière le pion menacé. Mais par son déplacement, son pion protecteur devient à son tour menacé ! Gaétan annonce qu'elle va lui « manger » deux pions. Alors l'orthophoniste lui expose les deux possibilités : ne pas se protéger et perdre un pion, ou se protéger et en perdre deux.
« Qu'est-ce que tu préfères ?
- Ben j'sais pas, répond Gaétan avec une voix enrouée, les sourcils froncés, faisant la moue.
- Tu préfères que je t'en mange un ou que je t'en mange deux ?
- Un », choisit-il en la regardant et en montrant « un » avec son pouce. Gaétan joue donc un autre pion, laissant le premier menacé.

- Gaétan déclare : « Je sais pas. Je sais pas lequel. » Mais finit par jouer sans l'aide de l'orthophoniste.
- Il avance un pion contre un pion adverse, ce qui permettrait à son adversaire de faire une rafle. L'orthophoniste lui demande s'il est sûr de lui, et l'interroge sur ce qui va se passer. Gaétan répond qu'il ne sait pas, en haussant les épaules. Il voit qu'elle pourrait lui prendre un pion, mais pas qu'elle pourrait lui en prendre un deuxième et faire une dame à la fin de sa rafle. « Alors qu'est-ce que tu pourrais faire d'autre ? » lui demande l'orthophoniste, ce à quoi il répond de nouveau qu'il ne sait pas. Elle l'incite à réfléchir en lui demandant ce qu'il pourrait bouger comme pion. Il en déplace un sans rien dire.
- L'orthophoniste annonce à Gaétan qu'il pourrait l'embêter avec un pion. Il lui demande où. Elle lui signale qu'il regarde dans la bonne direction. Gaétan trouve et avance un pion entre deux pions adverses, se protégeant.
- Cela lui a permis de passer au travers les pions adverses. L'orthophoniste déclare : « Et voilà, tu es passé ! C'est bien non ? ». Gaétan ne répond que par un : « Hum », n'exprimant aucun sentiment.
- L'orthophoniste en profite pour lui demander quel est le but du jeu. Il hausse les épaules. Elle lui repose la question. Il désigne alors la dernière ligne en répondant : « Aller jusqu'au bout.
 - Pour faire quoi ?
 - Une dame.
 - Et avant de faire une dame, qu'est-ce que tu fais au passage ?
 - ... (Gaétan hausse les épaules)
 - Tu me manges des pions. Plus tu en manges, et mieux c'est pour toi ! (Gaétan sourit)
- Elle lui demande ensuite combien de pions il a déjà mangés. Ils comptent alors chacun leur gain, Gaétan comptant terme à terme, et l'orthophoniste comptant les siens deux à deux.
- Gaétan se montre hésitant pour jouer. L'orthophoniste lui demande ce qu'il pourrait faire. Il hausse les épaules. Elle lui conseille d'essayer les possibilités qui s'offrent à lui. Gaétan n'en voit que deux. Elle lui en montre une troisième, qu'il choisit.
- Un de ses pions est menacé. Gaétan le protège, mais l'orthophoniste lui signale qu'elle va pouvoir en « remanger » après. Gaétan regarde les pions qu'il pourrait perdre :

« Un... et deux ». Elle lui demande alors si c'est ce qu'il souhaite. Il répond par la négative et trouve comment protéger son pion sans risque.

- Lorsqu'il a le trait, Gaétan chuchote : « Bah je sais pas... ça ! »
- On observe que ses pions restent pour la plupart concentrés sur les quatre premières lignes, tous proches les uns des autres, sans espace vide.
- Gaétan dit qu'il ne sait pas quoi jouer, alors l'orthophoniste lui propose de regarder ses possibilités. Il avance un premier pion et observe : « Celui-là... Non, parce que tu me manges... Deux », et recule son pion. Ils étudient ensemble les possibilités. Gaétan peut déplacer sans risque deux pions. Mais l'orthophoniste lui demande de regarder s'il peut déplacer d'autres pions. Alors il les manipule : les faisant avancer, puis reculer lorsqu'il constate qu'il perdrait son pion.
- Gaétan se retrouve coincé : il est obligé d'avancer et de perdre un ou plusieurs pions. L'orthophoniste lui demande quelle serait la situation la moins embêtante pour lui. Gaétan hausse les épaules. Soit l'orthophoniste lui prend deux pions et fait une dame, soit elle lui prend seulement deux pions. Gaétan déclare d'une voix plaintive : « Oui mais tu vas me manger... » Il n'a pas vraiment le choix, et décide de perdre deux pions.
- Gaétan hésite avant de jouer et l'orthophoniste l'incite à regarder ses possibilités.
- L'orthophoniste joue et se reprend : « Oups ! J'ai fait une bêtise, je rejoue. » Pendant qu'elle réfléchit, Gaétan tourne la tête vers le coin du bureau, le regard ailleurs.
- L'orthophoniste manque une prise, et Gaétan ne remarque pas non plus le « souffler n'est pas jouer ».
- Pendant plusieurs tours, les deux adversaires se prennent des pions l'un à l'autre.
- Gaétan dit ne pas savoir quoi jouer, puis l'orthophoniste lui indique qu'il peut faire une prise. Il demande : « Comment ? Où ça ? » elle lui montre le pion à jouer et Gaétan rafle un pion et une dame. Elle s'exclame : « T'as vu un peu ? C'est super ! » Gaétan esquisse un sourire.
- La partie devient ensuite plus difficile pour Gaétan, qui dit : « Je sais pas lequel », puis trouve seul.
- Il avance un pion entre deux pions adverses. De sa position, il pourrait effectuer une rafle de deux pions à partir de l'un ou de l'autre des pions adverses. Mais quand l'orthophoniste l'interroge sur ses possibilités, il voit bien une rafle de deux pions d'un côté, mais seulement une prise de l'autre.

- Gaétan voit qu'il risque de perdre son pion au coup suivant, mais pas qu'il pourra effectuer une prise à la suite.
- Les dames adverses l'empêchent d'avancer davantage. Il ne lui reste que quatre pions, dont l'un est bloqué et les trois autres menacés. L'orthophoniste annonce : « C'est la fin, hein ? », et Gaétan répond : « Oui, mais j'suis obligé de me manger » (pour « me faire manger »). Il avance ses pions et les perd aussitôt. Il désigne le pion bloqué : « L' reste que celui-là. »
- La partie est terminée. L'orthophoniste lui demande comment il a trouvé la partie. Gaétan répond : « Ben je sais pas. » Elle lui signale qu'il ne fait pas toujours attention « s'il va être mangé ou pas ». Gaétan n'exprime pas vraiment de déception à avoir perdu, mais il garde la tête baissée vers le damier, et place de nouveau ses auriculaires dans la bouche.

3) Partie jouée en séance avec l'orthophoniste, le 4 mars 2013. Gaétan perd la partie, avec sept pions gagnés. La durée de la partie est de seize minutes.

- L'orthophoniste tend ses mains à Gaétan, chacune renfermant un pion, noir ou blanc, afin de laisser le hasard décider de la couleur de chacun. Gaétan voit qu'il a désigné le pion blanc et se montre joyeux : « Oui ! J'ai les blancs ! », avec une prosodie enfantine.
- Pendant qu'il place correctement ses pions sur le damier, Gaétan raconte :
« Au début, ma 'tite sœur, elle a cru les blancs ils vont avec les cases blanches.
- Eh bah non !
- Elle a cru.
- Tu lui as expliqué ?
- Oui.
- Ah, ça c'est bien quand on peut expliquer aux autres. »
Ils échangent ensuite quelques instants sur l'âge de ses frères et sœurs.
- Gaétan commence à jouer. Il a son auriculaire dans la bouche, qu'il semble mordiller entre deux coups.
- Il avance ses premiers pions de façon réfléchie : il ne se met pas en danger et protège ses pions.
- Il comble toutes les cases vides, et se retrouve avec une concentration de pions blancs.

- Il semble sérieux, bien concentré sur le jeu.
- Il perd son premier pion après plus de deux minutes de jeu. Il n'exprime rien à la perte de ce pion, il reste concentré et effectue une prise en retour.
- L'orthophoniste se montre hésitante. Il en rit avec elle, d'un rire un peu enfantin (« Hin ! »)
- L'orthophoniste réfléchit en silence à son jeu pendant quarante secondes. Gaétan reste très sérieux et concentré sur le jeu, sans signe d'impatience.
- Gaétan a la possibilité d'effectuer une prise par deux de ses pions. Il semble hésiter entre les deux, puis se décide. Seulement, il a choisit celle qui lui fera perdre trois pions en retour, alors que la première ne lui en aurait fait perdre qu'un. L'orthophoniste rafle alors les trois pions, et fait une dame à la fin de sa trajectoire. Gaétan fronce les sourcils et a l'air embêté : « Ah bon ? ». L'orthophoniste déclare que c'était un peu difficile à prévoir. Il acquiesce.
- Elle lui signale qu'il peut quand même la « manger ». Gaétan lui demande à quel endroit (« Où ? Lequel ? »). Elle l'encourage à bien regarder : il s'aperçoit que son pion peut en rafler deux.
- Gaétan a toujours l'air sérieux et concentré, les sourcils souvent froncés. Il regarde assez peu son adversaire, ou la caméra.
- Il se montre hésitant : il commence à déplacer un pion mais le replace (il aurait été en danger), il pose le doigt sur un second pion (sans le déplacer - mais aurait également été en danger), pour finalement déplacer un troisième pion, sans risque pour celui-ci.
- Gaétan avance un pion entre deux pions adverses. Il est ainsi protégé, et menace également un pion adverse. L'orthophoniste s'exclame : « Haha ! Bien vu ! Très bien vu ! Alors qu'est-ce que tu fais, là ? ». Gaétan lui répond qu'il ne sait pas. Elle l'interroge : « T'as pas vu ? » Gaétan semble alors remarquer la prise possible.
- Gaétan regarde souvent différentes zones du damier avant de jouer.
- Il hésite. Il pose son doigt sur un pion, puis retire sa main. Il pose de nouveau son doigt sur ce pion, et en joue finalement un autre (s'il avait avancé le premier pion, il l'aurait placé contre un pion adverse, le perdant à coup sûr).
- L'orthophoniste montre de nouveau une longue hésitation de trente secondes. Cette fois-ci, Gaétan commence à regarder ailleurs, dans la pièce.
- Gaétan a un pion menacé par une dame. Il le change de diagonale. La dame le poursuit. Il en rit : « Rho ! ».

- Il se retrouve embêté : soit il avance son pion, et se le fait prendre par un pion adverse, soit il reste à sa position initiale et il se le fera prendre par la dame. Il joue autre chose en déclarant : « Je peux pas. Tu me manges des deux côtés. »
- Il lance d'une voix plutôt plaintive : « Je sais pas... » Mais il trouve rapidement une possibilité.
- L'orthophoniste lui demande s'il a pensé à faire « un piège pour sa dame ». Il répond qu'il ne sait pas. « Il faut te faire manger un pion, et tout de suite après, manger la dame qui a mangé ton pion. Il faut que tu l'attire dans un coin, et hop ! tu la manges ! Il faut que tu lui fasses une embuscade. » Gaétan semble n'écouter qu'à moitié. Il ne semble pas comprendre l'explication. L'orthophoniste lui demande de réfléchir à ses possibilités, il répond qu'il n'y en a pas.
- Gaétan manque une prise.
- Il commence à déplacer un pion, alors qu'un autre est menacé par la dame. L'orthophoniste lui conseille de bien regarder ses pions, et Gaétan s'exclame, l'air agacé : « Mais je sais pas ! » Puis il consent à regarder, et à protéger son pion.
- Gaétan se montre plus hésitant lors des cinq dernières minutes.
- Il se retrouve un peu coincé. Il commence à déplacer un pion, mais le replace. L'orthophoniste lui demande ce qui l'embête : il lui répond que s'il bouge, la dame lui prendra un pion. Elle lui demande alors ce qu'il peut faire. « Je sais pas... Je sais pas... » Gaétan baisse les yeux et manipule doucement les pions déjà gagnés.
- L'orthophoniste lui indique chaque possibilité : il se fera toujours prendre un ou deux pions. Il désigne un endroit où il ne perdrait qu'un pion, mais ne joue pas encore. Quand l'orthophoniste lui demande où il veut jouer, il répond, agacé qu'il ne sait pas. « Tu préfères t'en faire manger un ou deux ? » Gaétan répond un, et choisit une de ses possibilités.
- Gaétan déclare que c'est dur. L'orthophoniste ajoute que la fin de la partie est souvent difficile. Il avance ses derniers pions en soupirant, car les perd immédiatement.
- La partie est terminée. Gaétan semble plutôt triste. Ne regarde pas l'orthophoniste, et replace lentement les pions sur le damier, tandis qu'elle déclare que c'était une bonne partie, et qu'il a mieux joué que la dernière fois. Gaétan émet un « non » assez faible, de nouveau l'auriculaire dans la bouche.

4) Partie jouée au Club de Dames, le 12 mars 2013. Gaétan joue contre Y, 16 ans, et perd la partie, avec seize pions gagnés. La durée de la partie est de dix minutes.

- Gaétan regarde Y, souriant, un peu intimidé. Il se tient droit, les bras croisés sur la table et déclare : « C'est à toi de j... commencer ! »
- Il sourit en jouant, grogne de façon amusée après un coup joué par Y. Gaétan se montre assez expressif, par ses mimiques et interjections.
- Gaétan avance prudemment en protégeant ses pions.
- Il se montre concentré. Il effectue les prises possibles. Ne montre peu de réaction aux gains ou pertes de pions, il garde son sérieux.
- Gaétan avance un pion, puis le replace : son pion se serait retrouvé en danger. Il choisit de jouer un autre pion.
- Gaétan ne voit pas une prise possible et la manque, en jouant autre chose. Y replace son dernier pion et lui montre la prise qu'il aurait dû faire, et lui permet de l'effectuer. Gaétan avoue qu'il ne l'avait pas vue, et l'effectue aussitôt.
- Gaétan se montre un peu hésitant, désigne un pion (sans le déplacer ni effectuer de commentaire), puis parvient à trouver un autre pion à déplacer sans risque.
- Il remarque et effectue une rafle de deux pions permise par le dernier coup de Y, sans temps de latence entre les deux prises.
- Y joue en menaçant de lui rafler deux pions. Gaétan pointe les pions menacés, et joue finalement ailleurs. (ses pions menacés étaient dans l'impossibilité d'être protégés)
- Y indique à Gaétan un « souffler n'est pas jouer », et lui prend son pion.
- Gaétan vient de se faire rafler deux pions alors qu'il ne s'y attendait pas. Il déclare : « C'est dur ! » Y lui suggère alors de regarder une zone du damier : Gaétan voit qu'il peut effectuer une prise.
- Il cherche à menacer un pion adverse, en le suivant avec ses pions protégés, mais Y arrive à avancer jusqu'à s'éloigner des pions de Gaétan, en allant faire une dame. Ce dernier marmonne des paroles inintelligibles par le bruit ambiant, et serre son poing dressé.
- Y fait une dame. De nombreux pions de Gaétan se trouvent sur la diagonale parallèle. Y lui explique alors comment tendre un piège à sa dame. Il lui montre quels pions déplacer, et comment « remanger » la dame ensuite. Gaétan tend le piège selon les conseils de son adversaire, qui s'exclame : « Ah ! Tu le fais, hein ? Petit coquin ! », ce qui fait sourire Gaétan.

- Gaétan range ses pions qu'il a gagnés deux à deux.
- Gaétan observe quelques instant son pion le plus avancé (mais trop entouré de pions adverses) et sans l'avoir ni déplacé, ni pointé, choisit de jouer un autre pion.
- Y tend un piège à Gaétan afin de lui rafler deux pions. Lorsqu'il effectue la rafle, Gaétan montre son étonnement, puis soupire en faisant la moue : « Trop dur... »
- Gaétan avance son pion de manière à effectuer une prise au coup suivant, mais Y protège le sien. Gaétan serre de nouveau son poing, sourcils froncés.
- Il avance ensuite un pion contre un pion adverse. Y lui demande s'il est sûr de lui, et Gaétan lui répond qu'il ne peut pas faire autre chose.
- La fin de partie est difficile : il reste à Gaétan quatre pions contre neuf, et ses quatre pions sont en mauvaise posture. Il a les sourcils froncés et fait la moue.
- Il parvient malgré tout à rafler trois pions et à faire une dame : Y l'applaudit, mais Gaétan garde son air sérieux, sourcils froncés.
- Y tend un piège à la dame de Gaétan. Gaétan rafle deux pions et s'aperçoit du piège : « Tu me manges ».
- Il ne reste à Gaétan que deux pions contre trois pions et une dame. « Coincé. J'suis coincé ! »
- Y remporte la partie et tend la main pour serrer celle de Gaétan. Celui-ci déclare : « Et (Ai ?) bien défendu, moi ! » Il compte les pions restant à Y : cinq (trois et les deux pions de la dame). Il sourit et regarde vers la caméra, en annonçant les cinq pions.

Damien

1) Partie jouée en séance avec l'orthophoniste, le 20 novembre 2012. Damien perd la partie, avec dix-sept pions gagnés. La durée de la partie est de vingt-cinq minutes environ, mais dix-sept minutes de vidéo (erreurs lors de la prise de vue)

- L'orthophoniste déclare : « Tu as les noirs. Alors tu sais, les blancs commencent en premier. (Damien s'exclame d'étonnement, les sourcils levés) c'est un avantage d'avoir les blancs : on commence. » Damien nie cette règle : « Non, non, non, non, non ! », en secouant la tête. L'orthophoniste lui propose alors de faire pivoter le damier, et de lui laisser les blancs, ce qu'il accepte. Mais elle précise que c'est une exception, qu'il ne pourra pas choisir lors du tournoi.

- Damien commence à jouer, alors que tous ses pions ne sont pas encore bien répartis sur le damier. L'orthophoniste le lui signale. Il les place alors, avec un petit rire « maléfique » (« gnihihaha ! »).
- Il commence à jouer pour de bon.
- Damien prend la boîte dans laquelle l'orthophoniste range les pions. Il en tend une partie (le couvercle) à l'orthophoniste, et prend l'autre (le contenant) pour lui, afin d'y ranger les pions gagnés : « Ta, et ta ». L'orthophoniste en profite pour travailler en répétition : « ça c'est pour toi » (« ça, pour vrai »), « et ça ? » : « pour mou-a ».
- Damien s'impatiente : « Allez, joué ? », avec un sourire.
- Il protège un pion menacé en le déplaçant.
- Damien se protège en deux coups : il avance d'abord un pion à deux cases d'un pion adverse, puis un pion entre ce premier et le pion adverse. Il tire la langue, l'air narquois : « hin-in-in-in ».
- Il montre de l'hésitation : il avance un pion, constate qu'il est menacé (« han ! »), le recule, puis fait glisser plusieurs fois son pion sur le damier, faisant des allers-retours entre ces deux cases. Puis il saisit l'un de ses pions, lui fait faire de grands bonds en tapant fort plusieurs cases du damier. L'orthophoniste lui signale qu'il ne peut rien faire comme ça.
- Il observe le jeu avec une série d'élévations et de froncements de sourcils.
- Damien menace l'orthophoniste, mais celle-ci se protège. Il se cogne le front d'un léger coup de poing. L'orthophoniste lui dit : « Je me défends, tu as vu ? », et Damien émet un grognement presque félin.
- Il avance un pion contre un pion adverse en marmonnant : « Hum, OK. » L'orthophoniste ne voit pas la prise qu'elle doit effectuer et commence à jouer un autre pion, mais Damien le lui signale, en pointant le pion et déclarant : « Anadé ! » (pour certainement dire « regarde »). L'orthophoniste effectue alors la prise, ce qui permet à Damien de rafler deux pions en retour, d'un geste rapide et maîtrisé.
- Pour effectuer une prise, Damien tape trois fois son pion sur la case initiale avant de le passer au-dessus du pion adverse. Il oublie de récupérer le pion. L'orthophoniste lui refait effectuer la prise, et cette fois, il n'oublie pas le pion gagné.
- Damien ne se montre pas affecté par la perte de ses pions, mais semble pressé d'effectuer les prises ou rafles possibles.

- Damien demande à l'orthophoniste où elle vient de jouer (« é tu où joué ? » puis en répétition mot à mot « où tu as joué ? »). L'orthophoniste répond : « J'ai joué ici ». Damien joue à son tour en déclarant : « Oi, joué ça ! »
- Damien avance son pion entre deux pions adverses. L'orthophoniste lui dit que c'est une bonne tactique (en pensant au pion qu'il menace). Damien, lui, pense à un pion adverse sur la même diagonale que lui, à une case d'écart. Il explique qu'elle va avancer son pion, et il le lui mangera. Mais l'orthophoniste lui explique qu'elle ne va pas jouer comme il l'espère.
- Au coup suivant, Damien joue un autre pion, l'orthophoniste lui rappelle qu'il menaçait son pion, et qu'il doit le prendre. Damien s'exécute.
- Il arrive à éviter certains pièges, faisant attention à quel pion déplacer, et dans quelle direction.
- L'orthophoniste avance un pion contre un pion de Damien. Celui-ci est décontenancé : il fronce les sourcils, la regarde, l'air interrogateur. Il commence à effectuer la prise, mais stoppe son mouvement, gardant son pion en l'air, regarde le jeu et dit : « Non ! », replaçant son pion sur sa case initiale. Il a vu qu'il perdrait ensuite son pion. Elle lui dit qu'il est obligé, qu'elle lui a tendu un piège. Il s'exécute, et elle lui rafle trois pions.
- Damien prend en retour le pion qui vient d'effectuer la rafle, en tapant fort sur les cases du damier, avec des interjections (« Han ! Han ! ») et faisant « roter » son pion (avec un bruitage). L'orthophoniste lui demande de rester calme, lui rappelant qu'au jeu de Dames, on reste poli. Damien regarde vers la caméra en souriant.
- Damien ricane avant de jouer, comme s'il prévoyait un piège.
- Il ne voit pas, ou ne protège pas un pion menacé. Il le perd, mais peut « remanger » le pion adverse en retour. Il regarde l'orthophoniste avec un grand sourire, et déclare des paroles inintelligibles : « Hin-hin ! A a pêche ! » L'orthophoniste lui demande : « Tu vas à la pêche ? », Damien répond non, et remontre les derniers coups joués : « Et atnant a patu ! » (Certainement « Et maintenant, tu as perdu »)
- Damien montre la boîte dans laquelle il dépose ses pions gagnés : « Oi en a beaucoup ! » Il compte ses pions. L'orthophoniste lui propose de faire des tas de deux. Il n'a pas bien compris, et cherche à tous les empiler. Damien a neuf pion, l'orthophoniste huit.

- En avançant un pion, Damien déclare : « é je mets là, i e manges » (Pour « si je me mets là, tu me manges »), il le recule et joue un autre pion, le mettant en danger. L'orthophoniste lui signale que s'il se met là, elle va le manger. Il change d'avis : « Han ! Nan, nan, nan ! », et place son pion sur une case où il ne risque rien.
- Damien commence à faire de nouvelles suppositions, comme précédemment, puis tape son pion un peu partout sur le damier, en s'éparpillant.
- Il tire la langue.
- L'orthophoniste se reprend de justesse d'une mauvaise manipulation qu'elle était en train de faire. Damien n'ayant pas compris pourquoi elle changeait d'avis, elle lui montre, en précisant que c'est « pour de faux ». Damien constate qu'il aurait pu lui rafler deux pions. Quand elle veut remettre les pions en place, Damien veut en profiter et s'écrit : « Krop tard, krop tard ! »
- Damien avance un pion en mettant deux pions en danger. L'orthophoniste le fait réfléchir sur les risques, il joue alors un autre pion.

[Partie manquante de la vidéo]

- La partie touche à sa fin. Damien n'a plus qu'une dame, contre une dame et trois pions. Damien déplace sa dame en fonction des déplacements de son adversaire. Il la menace, et s'attend à ce qu'elle avance toujours le même pion sur la même diagonale, et se fasse ainsi prendre par sa dame : « E vais e manger ! », mais l'orthophoniste joue autre chose.
- Elle prépare un piège pour lui prendre sa dame, mais y renonce temporairement. Damien, qui est déçu de n'avoir pas pu prendre de pion, place volontairement sa dame devant un pion adverse, pour mettre fin à la partie. L'orthophoniste lui suggère de jouer « quelque chose de mieux ». Il déplace alors sa dame mais ne la déplace que d'une extrémité à l'autre de sa diagonale.
- Damien croit pouvoir prendre la dame adverse, mais celle-ci recule. Il s'exclame : « A pas droit 'eculer ! » L'orthophoniste lui rappelle que les dames le peuvent, que lui-même ne fait qu'avancer et reculer depuis plusieurs tours.
- En déplaçant sa dame d'une extrémité à l'autre de la diagonale, Damien dévie pour se retrouver sur la diagonale parallèle, son geste étant maladroit lors du déplacement.

- Il finit par se placer sur la trajectoire d'une dame : « En ai marre. Et puis est nul, ça ! » L'air boudeur, les lèvres pincées, les sourcils froncés, il ne regarde pas son adversaire, regardant les pions gagnés.

2) Partie jouée au Club de Dames, le 20 novembre 2012. Damien joue contre F, 11 ans, et perd la partie, avec neuf pions gagnés. La durée de la partie est de dix minutes environ, les deux dernières minutes sont manquantes (erreurs lors de la prise de vue).

- Dès le début de la partie, Damien a un verre de jus de fruits qu'il boit au fur et à mesure. Il se montre plutôt souriant. On observe en début de partie ses tics : des soubresauts au niveau du haut du corps.
- Damien commence à jouer, mais il n'est pas très attentif au jeu. Il regarde fréquemment autour de lui, semble essayer de suivre les discussions autour.
- Il avance un pion contre un pion adverse : il le perd, mais peut prendre le pion adverse en retour.
- Il ne voit pas son pion menacé et avance un pion de la même diagonale, permettant à F une rafle des deux pions. Damien n'a pas regardé la rafle s'effectuer : il buvait son jus de fruit et regardait derrière lui. Il n'a peut-être pas constaté la perte de ses pions.
- Il remarque une prise possible, et l'effectue.
- Damien se retourne pour regarder les adolescents qui rient et s'écrient : « Hou ! Le bébé ! » en se moquant d'un camarade. F tapote le bras de Damien pour l'inciter à se recentrer sur le jeu et à jouer. Damien pointe alors le fond de la salle en s'écriant : « e bébé ! », puis se replace face au jeu pour avancer un pion, mais se retourne aussitôt pour suivre l'animation.
- Damien commence à être plus investi dans son jeu : il tâtonne pour trouver ce qu'il peut jouer. Il avance un pion, puis le recule car menacé, idem avec un second, puis trouve enfin un troisième déplacement sans risque.
- Damien regarde de nouveau ce qui se passe dans la salle. Son adversaire est forcé de lui secouer le bras pour l'inciter à jouer.
- Il se concentre sur le jeu pour quelques tours. Il avance un pion en le protégeant entre deux autres.
- Damien avance un pion contre un pion adverse, le sourire aux lèvres. F saisit son pion et commence à effectuer la prise, tandis que Damien lève son bras, s'apprêtant à saisir

l'un de ses pions pour faire une prise en retour. Mais F, au lieu d'une prise, effectue une rafle. Damien garde le bras stoppé sur sa lancée, l'air étonné.

- Il cherche un autre pion à déplacer, mais hésite, plusieurs seraient menacés. Il en déplace un contre un pion adverse avec un petit sourire (si le pion adverse effectue la prise, Damien pourra faire une prise en retour). Mais c'est un second pion adverse, contre le même pion de Damien, qui effectue la prise sur une diagonale différente. Damien ne pouvant pas effectuer de prise à la suite. Il perd son sourire, regarde dans la salle, puis finalement vers la caméra pour s'exclamer : « Arrive pas ! »
- Damien joue lorsqu'il a le trait, mais une fois joué, il regarde dans la salle. Il n'est pas attentif au jeu de son adversaire. Il ne peut donc pas se protéger, et perd deux pions.
- Son adversaire doit encore le rappeler pour lui demander de jouer.
- Un autre membre du Club, qui est assis à leur table pour regarder leur partie, signale à Damien qu'il peut « manger » un pion. Damien effectue alors la prise, avec un comportement provocateur : il tire la langue, fait des bruitages et des doigts d'honneurs vers la caméra, avec un grand sourire.
- Puis son adversaire lui signale : « Damien ! tu peux en manger deux ! » Il commence à effectuer la rafle, et F lui désigne qu'il peut aussi rafler un troisième pion. Damien ne marque pas tous les temps de la rafle, et pose son pion directement sur la dernière case pointée par F.
- Quand il voit F qui avance en menaçant l'un de ses pions, Damien a une mimique d'appréhension.
- Damien pense avoir bloqué son adversaire : il tire la langue, bouche ouverte, et entonne une mélodie narquoise. Mais F a un autre pion qui peut effectuer une rafle sur le pion que Damien vient de jouer. Damien s'immobilise, langue pendue, puis cherche à jouer autre chose, tirant de nouveau la langue.
- Damien regarde une nouvelle fois ce qui se passe derrière lui. Le spectateur de la partie s'impatiente : « Allez ! Damien ! » Il demande qui doit jouer. F désigne Damien, qui s'amuse à désigner F en souriant. « C'est toi ! » « Toi ! »
- Damien semble embêté : « é nul, oi. » Il déplace et replace plusieurs pions au hasard, puis se décide à en déplacer un.
- Damien fait semblant d'avoir une absence : les yeux figés, un petit sourire aux lèvres. F l'appelle plusieurs fois, et lui tire le bras. Damien se donne deux claques, et se recentre sur le jeu. Il se tape les joues encore deux fois, faisant rire leur spectateur.

Alors il enchérit en faisant des grimaces, et saisit un pion adverse pour le faire bondir sur tout le damier.

- Puis il dit à nouveau qu'il est nul, en appuyant la tête sur sa main.
- Il saisit de nouveau un pion adverse, fait semblant de faire une prise avec une distance de deux cases, puis fait bondir le pion partout. Il fait semblant de péter sur le pion.
- Quand F l'incite à jouer, il lui répond : « Oui, caca. D'accord caca. »
- Damien tente d'avancer avec un pion comme avec une dame.
- Quand F fait une dame, Damien doit donner un de ses pions gagnés pour former la dame. Il saisit un pion, et rote deux fois dessus avant de le lui donner.

[La fin de la partie est manquante]

3) Partie jouée en séance avec l'orthophoniste, le 4 mars 2013. Damien perd la partie, avec onze pions gagnés. La durée de la partie est de neuf minutes.

- Damien déclare : « C'est oi commence (désignant l'orthophoniste) C'est ti. Les b'ancs. Ap'ès est mou-a. »
- Damien pense à protéger ses pions, mais n'a pas vu une prise possible. L'orthophoniste l'incite à bien regarder « sinon on va dire 'souffler n'est pas jouer' ». Damien voit la prise à effectuer, et se précipite pour l'exécuter, avec une exclamation aspirée (« Han ! »).
- L'orthophoniste lui rafle deux pions, et Damien lui en prend un en retour. « Ho ! », mais sourit, satisfait. Puis il demande : « En as mangé une ?
 - J'en ai mangé...
 - Ah oui, deux ! Est vrai ! (Damien sourit)
 - Et toi ?
 - Deux. Deux-deux !
 - Oui, deux-deux : égalité ! »
- Damien commence à avancer un pion contre un pion adverse : « Don ze le mets là... Ah oui ! » Puis il prononce des paroles inintelligibles («dazapotieuté»). L'orthophoniste lui prend son pion, et Damien prend le sien en retour en répétant avec le sourire : « sé lapotieuté, hein ? » L'orthophoniste ne comprend pas ce qu'il veut dire, alors il replace les pions et rejoue le scénario : « était là, avancé, et emange ! »

- Damien se montre plutôt expressif en jouant. Il sourit quand il avance, et regarde régulièrement son adversaire.
- Il joue en mettant deux pions en danger. L'orthophoniste lui demande s'il est sûr de lui, il répond par l'affirmative. Elle lui rafle deux pions, et lui en prend un à la suite de la rafle. Ne semble pas peiné par la perte de ses deux pions.
- Il compte les pions gagnés en les pointant. Il a quatre pions. L'orthophoniste empile les siens deux à deux. Damien défait les piles, et les compte un à un. Elle en a cinq. Elle déclare : « On n'est plus à égalité : j'en ai un de plus que toi. » Damien a une mimique agressive et brandit le poing en murmurant : « Allez ! Allez ! »
- Damien commence à avancer un pion, puis le recule : « Euh non. Ap'ès, z'ai pas envie de manzé, ap'ès. » (Signifiant certainement « Je n'ai pas envie de me faire manger après »)
- L'orthophoniste avance un pion contre un pion de Damien. Il effectue la prise en souriant : « As pas vu ça ! » elle lui annonce que c'est fait exprès. Elle peut ensuite rafler trois pions. Damien se redresse brusquement : « La 'riche ! La'riche ! avec un sourire, en regardant vers la caméra. Il fronce les sourcils, se serre les poings comme avance un combat, et effectue une prise avec une attitude provocatrice : il regarde l'orthophoniste, l'air narquois, et en saisissant le pion, dit : « Il a pété prrt-prrt, caca prout, pipi tss-tss », et dépose le pion avec ses autres pions gagnés.
- Damien recompte ses gains : il a six pions, son adversaire en a huit : « Cette fois, j'en ai deux de plus que toi. » Damien fronce les sourcils et souffle, agacé : « Est nul ! »
- Il incite l'orthophoniste à jouer plus vite : « Allez ! »
- Il s'amuse à réfléchir en exagérant des mimiques : sourcils froncés, bouche pincée, yeux plissés.
- Damien voit une prise à effectuer. Il saisit son pion, le lève et observe le jeu. Puis il replace son pion en disant « non » (en effectuant la prise, il permettrait à son adversaire de lui prendre plusieurs pions). Elle lui dit qu'il est obligé. Damien souffle, mécontent, et prend le pion. Il semble boudeur, la tête entre les mains. L'orthophoniste lui explique : « J'ai tendu un piège ! Je tends un piège à chaque fois. » Damien se redresse, avec un grand sourire, le visage semblant éclairé, comme si cela lui donnait une idée.
- Il se précipite, jouant plusieurs pions à la suite, réfléchissant peut-être à créer un piège. L'orthophoniste est contrainte de l'arrêter, pour reprendre la partie tranquillement.

- Damien effectue une prise, et simule des pleurs en allant déposer le pion avec ses gains, en le faisant « péter ».
- Damien semble vouloir faire un piège. Il pense se faire manger un pion, avant d'en remanger un. L'orthophoniste lui demande s'il est sûr de lui. Damien remarque alors qu'il perdrait deux pions, mais en mangerait tout de même un en retour : il acquiesce toujours. L'orthophoniste lui fait comparer le nombre de pions perdus et le nombre de pions gagnés. Il choisit finalement de jouer un autre pion.
- Il tente de jouer un pion, puis s'exclame être bloqué. L'orthophoniste lui suggère de jouer autre chose, car il a plusieurs possibilités sans risque.
- Damien fait remarquer à l'orthophoniste que l'alignement des pions lui fait penser à un avion.
- Damien change la place d'un pion, alors que c'est son adversaire qui a le trait, lorsqu'elle réfléchit avant de jouer. Puis il affirme que son pion était bien là.
- Damien joue en permettant une rafle de deux pions. Il s'agace : souffle, fronce les sourcils, et joue le coup suivant en faisant des bonds de trois cases pour prendre des pions. L'orthophoniste replace les pions à l'initial. Damien se jette en arrière sur le dossier de sa chaise, porte les mains au visage et s'écrit : « Non ! non ! non ! »
- Il se redresse, les bras croisés, signalant qu'il ne joue pas. L'orthophoniste insiste. « OK, e fais ça », en plaçant volontairement un pion de façon à être pris par l'orthophoniste.
- Celle-ci lui demande de se calmer et lui rappelle qu'il a d'autres pions qui peuvent être joués. Mais Damien s'exclame : « Allez !! », pour l'inciter à jouer, et terminer la partie. Il se met à jouer pour eux deux, avançant les pions blancs et noirs.
- Les tours de jeu reprennent, Damien semble plus apaisé, mais il garde le visage fermé (sourcils froncés et lèvres pincées).
- Il fait en sorte de placer ses pions sur les trajectoires des dames opposées. L'orthophoniste lui dit : « Mais, ne te mets pas devant moi ! », Damien répond : « Si ! »
- Damien se trouve dans la possibilité de « manger » une dame. Il retrouve un instant le sourire, avec une attitude narquoise face à son adversaire.
- La partie se termine.

- L'orthophoniste déclare : « Et voilà ! Mais tu aurais pu jouer différemment. Tu n'étais pas obligé de te faire manger partout. (Damien est boudeur, la tête appuyée sur la main, manipulant les pions) Tu veux refaire une partie ?
 - A 'riche !
 - Est-ce que tu veux refaire une partie ?
 - A 'riche ! Non, non, non ! Est trop tard ! A 'riche !
 - Je ne triche pas.
 - Si ! »

Elle ajoute : « Quand tu joues parfois, j'appelle ça 'se suicider' : tu vas au-devant des ennuis. Tu vas te faire manger, mais tu y vas quand même. » Elle lui montre un exemple de situation où il aurait pu jouer autrement.

4) Partie jouée au Club de Dames, le 12 mars 2013. Damien joue contre M, 15 ans, et perd la partie, avec 4 pions gagnés. La durée de la partie est de trois minutes.

- La partie débute rapidement. M joue très vite. Ils prennent tous les deux un rythme rapide, laissant peu de temps à la réflexion.
- Damien se montre sérieux. Il se tient droit, concentré sur le jeu. M ne se montre pour sa part pas très avenante. Elle ne lui parle que pour commenter ses coups.
- Damien effectue une prise, sans avoir vu qu'il pouvait rafler deux pions. M lui dit : « Souffler n'est pas jouer » et récupère son pion. Damien la regarde, ne semblant pas avoir compris pourquoi elle lui prend son pion. Elle replace alors le pion : « Regarde », et lui montre qu'il devait en prendre un second. Damien se penche en avant, attentif.
- Damien joue en déplaçant un pion qui en protégeait un autre. M s'exclame : « Allez, bravo ! Non, mais vas-y, hein ! », en lui prenant son pion menacé. Damien s'aperçoit qu'il peut effectuer une prise en retour. Il sourit et lui répond : « Mais non ! » Il récupère le pion, et regarde vers la caméra avec un léger sourire. Damien n'a cependant pas remarqué que M aurait dû lui rafler deux pions.
- M joue très vite, en étant assez peu attentive au jeu. Elle en oublie plusieurs prises. Damien en remarque une, le lui indique : « As pas joué ! » et récupère le pion, avec un sourire discret.

- Il regarde son voisin de table, un garçon de son âge qui a terminé sa partie, puis il s'avachit un peu, en appuyant sa tête sur sa main.
- Damien avance plusieurs fois ses pions contre des pions adverses, les perdant ainsi inutilement. Il n'observe pas vraiment son jeu avant de déplacer un pion.
- M déclare devant la caméra : « Mais... il se jette dans la gueule du loup ! » Elle prend ensuite l'orthophoniste à témoin, en le lui répétant. L'orthophoniste lui conseille : « alors il faut le lui dire : il ne faut pas se suicider ! Ou fais-le rejouer. »
- Mais M ne laisse passer aucune erreur à Damien : elle ne s'adresse pas directement à lui, et ne lui explique pas ce qu'il devrait faire.
- Damien parvient à prendre la dame de M. Il a un sourire furtif en récupérant la dame, mais sans regarder son adversaire.
- Damien avance tous ses pions d'un geste sûr, fataliste, il n'est pas dans la recherche de ses possibilités.
- M n'effectue pas une prise. Damien le lui signale : « Non, as pas joué ». Elle lui répond : « Vas-y, m'en fous », quand il récupère son pion.
- L'orthophoniste apporte un jus de fruit à Damien. Il garde son verre à la main, buvant une gorgée entre chaque coup joué. Il se montre encore moins attentif au jeu.
- Damien se trompe en déplaçant un pion adverse. M s'exclame : « Non, c'est le mien, merci ! »
- Il manque une prise.
- Damien avance un pion case par case, à chaque tour de jeu, jusqu'à se le faire prendre.
- La partie est terminée. M parle alors à Damien avec une voix plus douce : « Arrête de te suicider, Damien. » Lui, hausse les épaules et fait un geste de la main, signifiant que ça lui est égal.

ANNEXE 3 : Analyse des transcriptions

Annabelle

1) Prérequis

- Concentration

Club 1 : en début de partie, l'attention d'Annabelle est accaparée par l'orthophoniste qui énonce les boissons. Elle perd plusieurs fois le cours de la partie, en pensant que c'est à son adversaire de jouer. Elle manque plusieurs tours de jeu. Annabelle regarde parfois longuement ce qui se passe dans la salle, notamment quand il y a un peu d'agitation.

Séance 1 : Annabelle se montre concentrée sur le jeu.

Séance 2 : Idem. Annabelle reste concentrée, même lors de longues réflexions de son adversaire.

Club 2 : Annabelle est plutôt concentrée. Elle regarde plusieurs fois dans la salle, notamment lorsque l'orthophoniste parle et quand il y a davantage d'agitation autour. Elle parvient cependant à se rappeler quand c'est elle qui a le trait, en demandant confirmation.

- Repérage et organisation dans l'espace

Club 1 : Annabelle reste souvent focalisée sur une même zone de jeu.

Séance 1 : Annabelle se focalise sur certains pions. Elle a des difficultés à prévoir ou à suivre les trajectoires des rafles, quand elles ne sont pas linéaires mais avec un changement de diagonale.

Séance 2 : Annabelle joue sur les différentes zones du damier.

Club 2 : Idem, mais en jouant sur deux des trois zones de jeu, se mettant en danger.

- Connaissance et respect des règles

Rien de particulier n'a été remarqué pour la première partie au Club.

Séance 1 : Annabelle ne sait pas vraiment qui doit commencer à jouer. Elle demande si elle a le droit de reculer un pion.

Séance 2 : Annabelle demande la confirmation que ce sont bien les pions blancs qui commencent. Elle demande également deux fois dans la partie si elle a le droit d'effectuer une prise en reculant.

Club 2 : Elle propose à son adversaire de jouer alors qu'elle a les pions blancs. Annabelle ne respecte volontairement pas une règle : elle fait reculer un pion, en affirmant à son adversaire qu'elle en a joué un autre.

2) Processus cognitifs

- Analyse de la situation

Club 1 : Annabelle aide son adversaire sans constater qu'elle se met en danger. Elle hésite entre deux pions à avancer (l'un ou l'autre se ferait prendre), et choisit un pion qui lui en fait perdre deux (contre un seul avec l'autre). Annabelle n'observe pas toutes les zones du damier, tous ses pions avant de jouer. Elle manque des prises, ou effectue des prises au lieu de rafles ; elle joue en mettant ses pions en danger et ne remarque pas les prises manquées de son adversaire.

Séance 1 : Annabelle avance plusieurs fois ses pions contre des pions adverses, alors qu'elle peut en jouer d'autres sans risque. Elle se focalise sur certains pions, les jouant plusieurs tours de suite jusqu'à les perdre. Elle dit protéger un pion, alors que celui-ci l'était déjà, car en bordure du jeu. Annabelle tente d'échapper à une dame, mais se déplace en restant sur la même diagonale qu'elle. Elle remarque deux fois que son adversaire est bloquée sur certaines zones du jeu, en les pointant.

Séance 2 : Annabelle manque plusieurs prises, et se met en danger. Elle observe davantage ses possibilités quand l'orthophoniste le lui conseille. Elle met un pion en danger, et lorsqu'elle cherche une autre possibilité, sur conseil, elle joue en mettant cette fois-ci deux pions en danger. Annabelle protège par deux fois son pion menacé, par un second pion.

Club 2 : Annabelle met souvent ses pions en danger, permettant des prises et des rafles à son adversaire. Elle effectue des prises alors que des rafles étaient possibles. Elle ne constate pas qu'elle a deux possibilités d'effectuer une prise, dont l'une sans risque de perdre des pions en retour : elle ne voit que l'autre, se faisant rafler deux pions. Annabelle regarde le dernier pion joué par son adversaire pendant vingt secondes, pour s'assurer qu'elle peut bien effectuer une prise. Elle ne remarque pas qu'elle peut effectuer une prise, et avance un autre pion contre le même pion

adverse, pour effectuer la prise au tour suivant. Annabelle avance un pion contre un pion adverse et guette la réaction de son adversaire : puisqu'il n'a pas vu le coup, elle peut effectuer sa prise. Elle ne remarque pas les prises manquées de son adversaire.

- Processus mentaux

Rien de particulier n'a été remarqué concernant les deux premières parties filmées (Club 1, Séance 1). On n'observe pas de signes d'anticipation ou de rétroaction. Annabelle ne semble pas toujours se rendre compte qu'elle met ses pions en danger.

Séance 2 : Annabelle désigne une case vide et pose son doigt dessus, en réfléchissant à haute voix : « Si je mets là, tu vas me manger ? ... Si je me mets là, tu me manges deux. » Annabelle n'a pas manipulé les pions, elle s'est basée sur une case, et a cherché le trajet que pourrait faire le pion adverse.

Club 2 : On l'observe poser son doigt sur un pion, puis renoncer à le déplacer, sans avoir effectué de déplacement du pion, mais commentant seulement : « Euh, attends ».

- Planification

Club 1 : Annabelle ne semble pas prévoir ses coups en avance.

Séance 1 : Annabelle avance plusieurs fois les pions d'une même diagonale, en comblant les cases vides. Elle semble avancer ses pions sur les cases disponibles, sans chercher à percer le jeu adverse pour faire une dame.

Séance 2 : On observe la même situation avec l'avancée des pions d'une même diagonale, mais cette fois-ci, Annabelle n'en avance que deux sur trois. Elle déclare à l'orthophoniste qu'elle a une stratégie, mais qu'elle ne sait pas « comment faire pour l'avoir ». Son jeu met en doute sa capacité à mettre en place une stratégie, mais elle évoque ce terme pour la première fois. Peut-être a-t-elle une idée de piège, ou un objectif, qui lui est impossible à planifier.

Club 2 : On note encore l'avancée des pions d'une même diagonale.

3) Affects

- Comportements, postures

Club 1 : On note les gestes lents d'Annabelle. Elle a les bras croisés sur la table, le corps légèrement penché vers l'avant. Elle reste plutôt immobile dans l'ensemble, excepté lorsqu'elle se retourne pour voir ce qui se passe autour d'elle.

Séance 1 : Annabelle s'étire lorsque la partie est terminée.

Séance 2 : Annabelle se tient droite, avec une attitude sérieuse. Elle semble fatiguée. Elle émet quelques bruits buccaux (claquements de langue, baisers...). Elle s'étire quand la partie est terminée.

Club 2 : Annabelle a le corps davantage penché en avant (vers le jeu, ou vers son adversaire ?). On observe plusieurs bâillements lors de la partie.

- Plaisir à jouer et tolérance à la frustration

Club 1 : Annabelle est peu expressive. Elle esquisse un sourire en regardant furtivement son adversaire lorsqu'elle effectue une prise. Elle hoche la tête en cas de perte de pions, comme si elle approuvait la prise/rafle de son adversaire, ou pour témoigner de sa compréhension des actions du jeu.

Séance 1 : Annabelle signifie que ça lui est égal de perdre des pions, par ses mimiques notamment, et par ses paroles : « ça ne me dérange pas, moi », « bon ça m'énervé, celui-là je le mets là ! »

Séance 2 : Annabelle ne montre pas de réaction à la prise de pions. Lorsqu'elle en perd, elle montre de nouveau son indifférence en haussant les épaules, ou en commentant « oui, oui ».

Club 2 : Annabelle semble contente de prendre des pions, en souriant parfois. Lorsqu'elle perd des pions, Annabelle déclare que ce n'est « pas grave », que « ça ne [la] dérange pas », elle soupire en souriant, sourit et rit, ou sourit en haussant les épaules.

- Estime de soi

Rien de particulier n'a été remarqué concernant la première partie au Club.

Séance 1 : Annabelle montre qu'elle ne veut pas se faire aider par l'adolescent qui assiste à la fin de la partie. Elle souhaite se débrouiller seule. Annabelle sourit quand la partie est terminée et que l'orthophoniste lui déclare que c'était bien.

Séance 2 : Annabelle déclare que « ce n'est qu'un jeu », quand l'orthophoniste lui demande si ça ne la dérange pas de perdre des pions inutilement.

Club 2 : Annabelle semble heureuse de jouer face à un adolescent qui a environ son âge. Elle a pu constater que deux autres adolescents, fille et garçon, demandaient à l'orthophoniste de pouvoir jouer avec elle ensuite. Annabelle se montre curieuse, mais ne manifeste pas de réaction à ces témoignages d'intérêt.

4) Relation à l'autre

- Attitude

Club 1 : Annabelle ne se montre pas particulièrement souriante face à son adversaire. Elle ne s'adresse à lui que pour l'inciter à jouer, n'hésitant pas à siffler et à faire des gestes pour attirer son attention. Elle l'aide cependant lorsqu'il semble bloqué, en lui indiquant où avancer l'un de ses pions.

Séance 1 : Annabelle lui propose spontanément de commencer à jouer (ne semblant alors pas se rappeler qu'une règle détermine que les blancs commencent). Elle est plutôt souriante, et rit parfois. Annabelle parle peu, mais commente parfois ses déplacements, ou indique qu'elle a fini de jouer (« à toi »). Elle s'amuse à voir l'orthophoniste bloquée sur certaines zones.

Séance 2 : Annabelle commente davantage la situation (« Tu peux pas me manger, là »), ses actions (« Je te remange après ») et celles de l'orthophoniste (« Je te vois arriver, là ! »). Elle cherche également des solutions pour l'orthophoniste, quand celle-ci est coincée.

Club 2 : Annabelle sourit constamment, que ce soit quand elle effectue une prise, quand elle menace un pion, ou quand elle perd les siens. Elle regarde souvent son adversaire. Annabelle se réfère plusieurs fois à la caméra, comme si elle souhaitait appuyer ses paroles, notamment quand elle souhaite prendre le temps de réfléchir, ou affirme que ça ne lui fait rien de perdre un pion. Lorsque son adversaire la presse de jouer, elle déclare qu'elle a le droit de réfléchir, mais quand son adversaire réfléchit longuement, elle le presse de jouer, en l'appelant et lui faisant des signes.

- Réaction aux aides et conseils

Lors des deux parties au Club, ses adversaires ne cherchent pas à lui fournir des aides ou des conseils.

Séance 1 : L'orthophoniste l'incite à bien regarder le jeu pour protéger ses pions : Annabelle cherche tous les trajets possibles, et trouve grâce aux indices de l'orthophoniste. L'orthophoniste lui conseille de déplacer un pion, ce qui lui permet

d'effectuer une prise au tour suivant. Quand l'orthophoniste lui dit : « C'était plutôt pas mal, finalement ! », Annabelle répond sur un ton neutre que tout l'énervé. Annabelle demande à l'orthophoniste la confirmation de pouvoir effectuer une prise. Quand l'adolescent arrive à la fin de la partie, et qu'il cherche à l'aider, Annabelle se montre légèrement orgueilleuse, en lui signifiant ne pas vouloir de son aide, par ses interjections : « Chhh ! Chut ! », sans même le regarder.

Séance 2 : L'orthophoniste lui rappelle qu'elle peut garder son doigt sur son pion, si elle n'est pas sûre, ou lui demande si elle est sûre d'elle quand elle se met en danger ; Annabelle lui répond qu'elle sait ce qu'elle fait, ou qu'elle y est obligée. Annabelle parvient à revenir sur sa décision et à jouer un pion sans risque lorsque l'orthophoniste lui demande par deux fois si elle est vraiment sûre d'elle. Annabelle effectue une prise, quand l'orthophoniste a déclaré qu'elle allait perdre un pion ; elle s'est servie de l'information pour observer le jeu. Enfin, quand l'orthophoniste lui demande de chercher ses possibilités, Annabelle s'exécute, et constate combien de pions elle risquait de perdre.

- Esprit de décision

Club 1 : Annabelle joue parfois rapidement, parfois en prenant un temps assez long de réflexion. Quand elle n'a plus que deux pions en fin de partie, elle réfléchit très longuement avant d'en déplacer un, alors que tous deux seront perdus au moindre déplacement.

Séance 1 : Annabelle semble parfois prise dans sa lancée, en avançant toujours le même pion. Lorsqu'elle s'aperçoit qu'elle va le perdre, elle a un rire nerveux mais l'avance quand même. Annabelle montre assez peu d'hésitation (son geste est toujours sûr, elle ne revient pas en arrière), mais a besoin d'un temps de réflexion avant de choisir le pion à jouer.

Séance 2 : Annabelle a toujours besoin d'un temps de réflexion important. Elle se met en danger plusieurs fois, disant qu'elle est obligée.

Club 2 : Annabelle se montre peu hésitante, et ne prend pas de temps de réflexion en début de partie. Elle joue assez vite. Puis elle a besoin de plus de temps pour savoir quoi jouer. Elle peut rester jusqu'à vingt secondes à regarder un pion pour s'assurer qu'elle peut bien effectuer une prise. Quand il ne lui reste que son dernier pion, Annabelle souhaite prendre le temps de réfléchir avant de le jouer, alors qu'il sera perdu quel que soit le déplacement.

Gaétan

1) Prérequis

- Concentration

Club 1 : Gaétan est plutôt bien concentré sur le jeu. Il est peu distrait par l'environnement parfois bruyant, il regarde deux fois dans la salle.

Séance 1 : Gaétan semble concentré, mais fatigué. Il est enrhumé et la longueur de la partie peut diminuer son attention.

Séance 2 : Il se montre sérieux et concentré sur le jeu. Il semble commencer à fatiguer après une dizaine de minutes de jeu, en manquant plusieurs actions, et se montrant plus hésitant.

Club 2 : Gaétan est sérieux et concentré.

- Repérage et organisation dans l'espace

Rien de particulier n'a été remarqué au cours des quatre parties, si ce n'est une confusion quant au sens de déplacement des pièces (Club 1). Gaétan dit à son adversaire, en fin de partie, qu'il n'a pas le droit de reculer. Celui-ci était en train d'avancer son pion. Gaétan semble avoir pour un instant oublié que son adversaire avance ses pions dans le sens opposé des siens.

- Connaissance et respect des règles

Club 1 : Gaétan n'hésite pas à rappeler les règles du jeu et les interdits à son adversaire, quand celui-ci ne les respecte pas. Gaétan connaît bien les règles du jeu, et tient à ce qu'elles soient respectées. Les tours de jeu sont respectés, mais il n'accorde pas de temps de réflexion à son adversaire, l'incitant à jouer rapidement.

Rien de particulier n'a été remarqué concernant les autres parties.

2) Processus cognitifs

- Analyse de la situation

Club 1 : L'analyse du jeu n'est pas systématique pour Gaétan. Il commet de nombreuses erreurs : ne voit pas certains pions menacés, manque des prises, effectue des prises alors que des rafles sont possibles, ou bien il effectue des rafles en deux temps : il semble commencer une prise, puis s'aperçoit qu'il peut la continuer pour rafler un deuxième pion.

Séance 1 : Gaétan n'a pas le réflexe d'observer tous ses pions avant de jouer. L'orthophoniste l'incite à le faire.

Séance 2 : On observe assez peu d'analyse en début de partie. Il ne voit pas toujours qu'il a plusieurs possibilités d'effectuer une prise, avec l'une moins risquée que l'autre. Lorsqu'il a moins de pions, Gaétan regarde davantage les différentes zones du damier avant de jouer. Il protège également plutôt bien ses pions.

Club 2 : On observe une rafle de deux pions sans temps de latence entre les deux pions pris. Gaétan manque encore quelques prises, et oublie un pion menacé. Mais il remarque que son adversaire va lui rafler deux pions, et qu'il ne peut pas les protéger.

- Processus mentaux

Nous observons quelques éléments de pensée anticipatrice.

Club 1 : Gaétan manipule parfois ses pions pour se rendre compte des possibilités ou des menaces. Il avance un pion, puis le recule s'il voit qu'il est menacé.

Séance 1 : Gaétan manipule encore ses pions pour savoir s'il peut les avancer. Il ne prévoit pas les conséquences d'une action : ni les prises que peut effectuer son adversaire en retour des siennes, ni celles qu'il pourrait effectuer s'il acceptait de perdre un premier pion.

Séance 2 : Il continue à avancer ses pions pour s'assurer de pouvoir les jouer, mais il commence également à ne plus avoir besoin de les déplacer. Il pose son doigt sur le pion en question, se montrant parfois un peu hésitant, pour savoir s'il peut l'avancer. Gaétan ne prévoit pas toujours les conséquences de ses déplacements : il s'étonne quand l'orthophoniste lui rafler des pions après une prise.

Club 2 : Gaétan ne manipule plus ses pions en les faisant avancer pour savoir s'il peut les jouer. Il se contente de poser son doigt dessus, ou bien de le pointer, sans le toucher. On observe également une anticipation sans aide gestuelle : Gaétan observe quelques instants son pion le plus avancé (qui est à proximité de plusieurs pions adverses), puis joue un autre pion, qui ne risque rien.

- Planification

Club 1 : Rien de particulier n'a été remarqué.

Séance 1 : Gaétan joue en comblant souvent les cases vides entre ses pions : il se retrouve avec trois lignes de pions condensés. Il ne prévoit pas de coups à l'avance.

Séance 2 : Idem.

Club 2 : Gaétan cherche à prendre un pion adverse plusieurs coups de suite, mais il n'a pas une tactique efficace : le pion adverse arrive à passer et à faire une dame.

3) Affects

- Comportements, postures

Club 1 : Gaétan a les bras croisés sur la table, le buste penché en avant, vers le jeu.

Séances 1 et 2 : Gaétan se mordille fréquemment l'auriculaire (droit ou gauche), quand il commence à jouer (séance 2), quand il se montre hésitant (séance 1) et en fin de partie (séances 1 et 2).

Club 2 : Gaétan se tient bien droit, les bras croisés sur la table.

- Plaisir à jouer et tolérance à la frustration

Club 1 : Gaétan n'est pas très expressif dans l'ensemble de la partie. Il a le visage détendu et concentré. Il sourit parfois. Ne montre pas de réaction aux pertes de pions. Lorsqu'il effectue des prises ou des rafles, il les commente parfois d'un : « Mangé ! » assez joyeux, ou par des bruitages de mastication. Il est heureux de remporter la partie.

Séance 1 : Gaétan a en début de partie une expression joyeuse, semblant surjouée, quelque peu enfantine. Il semble content de jouer. Puis il montre moins d'entrain après quelques minutes de jeu. Il ne montre de réaction ni aux gains, ni aux pertes de pions, ni même après avoir perdu la partie.

Séance 2 : Gaétan est content d'avoir les pions blancs. Il se montre assez enthousiaste en début de partie. Il ne montre pas de réaction aux gains ni aux pertes de pions, excepté un « Ah bon ? », d'une voix légèrement plaintive, lorsqu'il se fait rafler trois pions sans s'y attendre. Lors des derniers tours de jeu, il déclare que c'est dur, et perd ses derniers pions en soupirant. Il semble triste d'avoir perdu.

Club 2 : Gaétan est assez souriant en début de partie. Il ne montre pas de réaction aux gains de pions. Concernant les pertes, on note un étonnement, avec soupire et commentaire : « Trop dur », et une seconde fois, il fronce les sourcils et serre son poing en signe de mécontentement. Gaétan ne montre pas de déception à la défaite.

- Estime de soi

Club 1 : Gaétan semble fier d'avoir remporté la partie. Il appelle l'orthophoniste pour le lui signaler, en ajoutant qu'il a fait une dame. Il laisse exploser sa joie en levant les bras avec un cri de joie.

Séance 1 : Gaétan se montre assez passif et plaintif sur l'ensemble de la partie. Il garde une expression plutôt neutre à la fin de la partie. Quand l'orthophoniste lui demande comment il a trouvé la partie, il répond : « Bah... je sais pas. »

Séance 2 : Gaétan se montre triste en fin de partie, quand il constate qu'il perd.

Club 2 : Il est très souriant, on devine de la fierté à jouer contre un adolescent. Quand la partie est terminée, il accepte de serrer la main de son adversaire, et sourie en affirmant qu'il s'est bien défendu.

4) Relation à l'autre

- Attitude

Club 1 : Gaétan semble mener le jeu avec une attitude dirigiste. Il rappelle les règles, les interdits, explique à son adversaire ses possibilités, bien qu'elles soient souvent aussi dans son intérêt. Il lui ordonne parfois de se mettre sur telle case.

Séance 1 : Gaétan a en début de partie une attitude enfantine, plutôt joyeuse. Puis il devient passif, un peu plaintif. Il demande souvent quel pion jouer, mais n'attend pas les réponses et trouve par lui-même. Il ne parle pas vraiment avec l'orthophoniste.

Séance 2 : Gaétan, avant de jouer, raconte à l'orthophoniste une anecdote familiale concernant le jeu de Dames. Il se montre agréable, souriant parfois. Il a un petit rire quand l'orthophoniste hésite à jouer. Il montre un agacement amusé quand la dame adverse poursuit son pion.

Club 2 : Gaétan est souriant et intimidé. Il semble vouloir bien se tenir, et bien s'exprimer (« c'est à toi de j... commencer »). Son adversaire prend un rôle de tuteur pour lui : Y lui montre ses erreurs, lui explique comment piéger sa dame, lui serre la main à la fin de la partie.

- Réaction aux aides et conseils

Club 1 : Rien de particulier n'a été remarqué, puisque c'est lui qui conseille son adversaire.

Séance 1 : Gaétan ne répond pas vraiment aux interrogations de l'orthophoniste sur ses possibilités de jeu. Il répond la plupart du temps qu'il ne sait pas.

Séance 2 : Quand l'orthophoniste le conseille en lui signalant qu'il peut jouer quelque chose d'intéressant (par exemple qu'il peut lui « manger » un pion), Gaétan se montre intéressé, et l'interroge afin de trouver. Quand elle lui demande quelles sont ses possibilités, il répond qu'il ne sait pas, un peu agacé en fin de partie. L'orthophoniste lui apprend qu'il peut essayer de tendre un piège à sa dame, mais Gaétan ne semble pas vraiment écouter l'explication.

Club 2 : Gaétan est très attentif aux conseils de son adversaire. Il les met directement en application. Quand Y lui montre comment piéger sa dame, il s'exécute aussitôt.

- Esprit de décision

Club 1 : Gaétan montre peu d'hésitation. Il cherche rapidement les pions à avancer, et ceux qu'il doit protéger.

Séance 1 : Il joue les premiers tours en étant plutôt sûr de lui, mais après quelques minutes de jeu, il devient très hésitant, et plutôt passif. Il semble se laisser porter par le jeu de l'orthophoniste, dans l'attente de directives (« Moi je joue lequel ? »). Il montre beaucoup d'hésitation avant chaque déplacement. Il ne tente pas d'attaquer son adversaire ou de faire une dame, mais se contente d'avancer ses pions, en essayant de les protéger.

Séance 2 : Gaétan avance ses pions de façon réfléchie, en les protégeant, sans trop se mettre en danger. Il ne dit qu'une seule fois qu'il ne sait pas quoi jouer. Il se montre tout de même plus hésitant en fin de partie.

Club 2 : Gaétan est dans l'ensemble assez peu hésitant. Il tente plusieurs coups de suite de menacer un pion adverse. Il enchaîne assez rapidement les tours de jeu.

Damien

1) Prérequis

- Concentration

Séance 1 : On note une bonne concentration lors de la partie. L'attention de Damien est toujours centrée sur le jeu.

Club 1 : Damien n'est pas vraiment attentif au jeu. Il regarde très souvent l'agitation ambiante, et semble vouloir y participer (notamment lorsqu'il s'écrit, comme les adolescents derrière lui : « le bébé ! »). Son adversaire est forcé de le recentrer sur le jeu, en lui tapotant le bras. Il parvient toutefois à centrer son attention sur le jeu quelques tours de suite.

Séance 2 : Damien est concentré sur le jeu, et bien investi dans la partie.

Club 2 : La concentration de Damien est variable. Plutôt bonne au début, puis il tourne la tête, regardant son voisin de table ou la caméra... Il boit son jus de fruit entre les tours de jeu. Il semble suivre le jeu de loin, en n'y prêtant plus réellement attention : il se trompe notamment en voulant jouer un pion adverse.

- Repérage et organisation dans l'espace

Séance 1 : En déplaçant sa dame en fin de partie, d'une extrémité à l'autre d'une diagonale, Damien dévie et se retrouve sur la diagonale parallèle.

Club 1 : Rien de particulier n'a été remarqué.

Séance 2 : Damien fait remarquer à l'orthophoniste que l'alignement des pions sur le damier ressemble à un avion.

Club 2 : Rien de particulier n'a été remarqué.

- Connaissance et respect des règles

Séance 1 : Damien paraît étonné, et ne veut pas accepter que ce soit l'orthophoniste qui commence, ayant les pions blancs. Il commence ensuite à jouer alors que ses pions ne sont pas correctement placés sur le damier. En fin de partie, Damien s'exclame que l'orthophoniste n'a pas le droit de reculer sa dame. Il connaît a priori la règle, puisqu'il fait reculer la sienne.

Club 1 : Damien tente d'avancer avec un pion comme avec une dame (de plusieurs cases sur la même diagonale), mais il sait que c'est interdit par les règles du jeu.

Séance 2 : Damien sait que les pions blancs commencent à jouer, et le fait savoir. Il ne respecte pas les règles du jeu volontairement, en déplaçant l'un de ses pions sur une diagonale parallèle, et en affirmant à l'orthophoniste que son pion était bien là.

Club 2 : Rien de particulier n'a été remarqué.

2) Processus cognitifs

- Analyse de la situation

Séance 1 : Damien fait preuve d'une observation plutôt bonne. Il ne manque pas de prise (exceptée une, mais la voit rapidement, aidé par l'orthophoniste), et protège assez bien ses pions. Il remarque que l'orthophoniste a oublié d'effectuer une prise, et le lui signale. Damien commente ses possibilités. Il ne remarque pas les pièges de l'orthophoniste directement, mais assez vite, généralement lorsqu'il se prépare à effectuer la prise. Il s'étonne tout de même de la voir avancer un pion contre l'un des siens, et cherche à comprendre.

Club 1 : Damien n'étant pas très attentif, il permet des prises et des rafles à son adversaire. Il est surpris de voir son adversaire effectuer une rafle, pensant qu'il ne prendrait qu'un pion. Il effectue plusieurs prises, mais elles sont parfois signalées par son adversaire ou par un spectateur de leur partie.

Séance 2 : Damien pense à protéger ses pions, mais manque une prise. Il ne remarque pas le piège tendu par l'orthophoniste : il est content de prendre un pion, mais va en perdre trois. Il se met souvent en danger, perdant des pions et effectuant une prise en retour, mais ne compare pas le nombre de pions perdus avec celui de pions gagnés. Il joue parfois sans voir qu'il laisse à son adversaire plusieurs possibilités de lui prendre des pions.

Club 2 : Damien n'observe pas suffisamment le jeu, et perd inutilement des pions. Il manque des prises, et effectue une prise au lieu d'une rafle. Il remarque néanmoins deux prises manquées par son adversaire.

- Processus mentaux

Séance 1 : Damien prévoit une prise en deux coups : après avoir avancé son pion, il explique à l'orthophoniste qu'elle avancera son pion et qu'il le lui mangera. Seulement, il ne se doute pas que l'orthophoniste peut ne pas avancer ce pion-là. Il

manipule parfois ses pions pour s'assurer de pouvoir les jouer : il en avance un, puis le recule quand il le voit en danger. Il commente également certaines manipulations (« é e me mets là, i me manges »). Il s'attend à ce que l'orthophoniste joue le même pion sur la même diagonale, et pense ainsi le prendre, mais elle fera changer son pion de diagonale.

Club 1 : On observe Damien tâtonner, en faisant avancer puis reculer plusieurs pions. Il semble prévoir une prise en deux coups : il avance un pion en appât contre un pion adverse, et s'attend à perdre un pion, mais pouvoir en prendre un en retour. Mais alors qu'il lève le bras se préparant à sa prise, il aperçoit son adversaire lui raflant en réalité deux pions, ce qui le stoppe dans son mouvement.

Séance 2 : Damien se rend compte du danger après avoir avancé un pion, et le recule, disant qu'il n'a pas envie de se faire « manger ». Damien prévoit de tendre un piège à un pion adverse, en avançant un pion en appât, espérant en perdre un puis en prendre un. Mais n'a pas assez analysé le jeu, car il en perd en réalité deux, pour en prendre un.

Club 2 : On ne note pas de signe d'anticipation. Damien avance plusieurs pions contre des pions adverses en les perdant inutilement.

- Planification

Séance 1 : Damien protège un pion en deux coups. Il planifie quelques « pièges », notamment lorsqu'il indique à l'orthophoniste qu'elle a oublié une prise, et qu'il lui rafle deux pions ensuite.

Club 1 : Rien de particulier n'a été remarqué.

Séance 2 : Damien continue de prévoir des pièges, en perdant un ou plusieurs pions, pour en reprendre un.

Club 2 : Rien de particulier n'a été remarqué.

3) Affects

- Comportements, postures

Séance 1 : Damien est assis sur l'avant de sa chaise, se tient droit, les bras posés puis croisés sur la table. Il est assez expressif par ses mimiques. En observant le jeu, Damien fronce et élève les sourcils plusieurs fois de suite. Lorsqu'il hésite, il fait faire plusieurs allers-retours à son pion entre deux cases. Damien saisit un pion et lui fait faire de grands bonds sur l'ensemble du damier.

Club 1 : Damien effectue une prise avec un comportement provocateur, en tirant la langue, faisant des bruitages, des doigts d'honneur vers la caméra, faisant rire le spectateur de leur partie. Damien fait faire des allers-retours à certains pions, lorsqu'il hésite à les avancer. Il saisit un pion adverse et lui fait faire des bonds sur l'ensemble du damier.

Séance 2 : Damien soutient sa tête avec sa main, le coude sur la table. Il fait faire un bond de trois cases à un pion. Après avoir perdu trois pions dans une rafle, Damien effectue une prise et saisit le pion adverse de façon provocatrice (avec les mots « pété, caca, pipi »). Il prend l'air boudeur quand il apprend que l'orthophoniste lui a tendu un piège, puis se redresse avec le sourire. Il se précipite, joue plusieurs pions à la suite, comme s'il préparait un piège. Damien fait péter un pion adverse qu'il vient de prendre.

Club 2 : Damien se tient droit, sérieux. Puis il s'avachit un peu, la tête appuyée sur sa main. Il se penche en avant, quand son adversaire lui explique la prise qu'il aurait dû effectuer.

- Plaisir à jouer et tolérance à la frustration

Séance 1 : Damien est souriant sur l'ensemble du jeu. Il prend un air narquois en protégeant son pion, et grogne d'un air félin lorsque l'orthophoniste l'empêche d'effectuer une prise. Il ricane avant de jouer. Damien ne montre pas de réaction à la perte de pions (excepté après en avoir perdu trois dans une rafle, quand il fait « roter » le pion qu'il prend en retour), mais semble content d'en prendre. Son visage se ferme vers la fin du jeu, quand il ne lui reste qu'une dame. Il met fin au jeu, en abandonnant sa dame devant une dame adverse. Il prend l'air boudeur une fois la partie terminée.

Club 2 : Après plusieurs pertes de pions, Damien regarde vers la caméra pour dire qu'il n'y arrive pas. Il a une mimique d'appréhension quand l'un de ses pions est menacé, et se montre narquois quand il protège un pion. Il ne réagit pas tellement aux pertes ou gains de pions.

Séance 2 : Damien sourit quand il avance ses pions, en élevant souvent les sourcils. Il ne semble pas peiné de perdre des pions, tant qu'il peut en prendre un en retour. Il montre sa détermination quand l'orthophoniste a un pion de plus que lui (« Allez, allez, allez ! »), puis se montre agacé quand elle en a deux de plus que lui (« Est nul ! »). On voit le plaisir qu'il a à tendre des pièges, mais s'exclame que

l'orthophoniste triche lorsqu'elle lui en tend, ou prend l'air boudeur. En fin de partie, Damien souhaite arrêter la partie et place ses pions devant les pions adverses.

Club 2 : Damien esquisse des sourires plutôt discrets lorsqu'il prend un pion/une dame ou signale une prise manquée, en regardant davantage la caméra que son adversaire. Il n'ose pas montrer qu'il est content de lui.

- Estime de soi

Séance 1 : Damien arrête volontairement le jeu en déclarant qu'il en a marre, que c'est nul.

Club 1 : Damien aime voir qu'il fait rire leur spectateur, et se donne en spectacle avec son attitude provocante.

Séance 2 : Damien met fin à la partie, en accusant l'orthophoniste de tricherie.

Club 2 : Son adversaire est très peu avenante avec lui. En fin de partie, Damien hausse les épaules, signifiant que ça lui est égal de perdre ses pions.

4) Relation à l'autre

- Attitude

Séance 1 : Damien regarde régulièrement l'orthophoniste, et se montre souriant. Il lui tend le couvercle d'une boîte pour qu'elle y place ses pions gagnés. Il la menace en souriant (« Hin-hin, e vais te manger ! »), commente le nombre de pions gagnés, et la questionne sur son dernier coup.

Club 1 : Damien ne parle quasiment pas à son adversaire, excepté en fin de partie, lorsqu'il le surnomme « caca ». Damien se donne en spectacle pour amuser son camarade qui assiste à leur partie. Il fait semblant d'avoir une absence, en laissant son adversaire l'appeler, le secouer. Damien rote également sur un pion.

Séance 2 : Damien déclare à l'orthophoniste que c'est à elle de commencer. Il lui demande combien de pion elle vient de prendre, et s'amuse de constater qu'ils sont à égalité. Damien compte régulièrement ses pions et les compare avec ceux de son adversaire. Il n'hésite pas à rejouer les derniers coups pour faire comprendre à l'orthophoniste ce qu'il veut dire. Il l'incite à jouer quand elle parle : « Allez ! » Enfin, il l'accuse de tricherie lorsqu'elle lui rafle des pions.

Club 2 : Damien regarde parfois son adversaire, mais ne lui parle pas trop. Il semble intimidé par cette adolescente qui parle vite et fort, et qui n'est pas très

avenante avec lui. Il ose une fois lui répondre (« Mais non ! ») pour montrer qu'il peut effectuer une prise en retour.

- Réaction aux aides et conseils

Séance 1 : Damien s'exécute avec un petit rire « maléfique » quand l'orthophoniste lui demande de bien disposer ses pions. On ne note pas vraiment de conseils lors de cette partie.

Club 1 : Son adversaire l'incite souvent à se recentrer sur le jeu, Damien s'exécute, sans se presser.

Séance 2 : Damien regarde bien le jeu quand l'orthophoniste lui dit qu'il risque un « souffler n'est pas jouer ». Il acquiesce quand elle lui demande s'il est sûr de son coup (risque deux pions pour en prendre un), mais change d'avis lorsqu'elle lui fait comparer le nombre de pions perdus et le nombre de pions gagnés.

Club 2 : Aucun conseil n'a été apporté par son adversaire.

- Esprit de décision

Séance 1 : Damien joue assez rapidement, en prenant tout de même un temps de réflexion. Il montre peu d'hésitation, se protège et cherche à menacer son adversaire.

Club 1 : Damien montre peu d'hésitation, mais également peu de réflexion. Il semble jouer un peu au hasard.

Séance 2 : Damien joue rapidement, de façon plutôt réfléchie. Il ne montre pas d'hésitation.

Club 2 : Damien joue parfois en étant assez sûr de lui (pour les prises), mais semble sinon jouer sans être très investi dans la partie. Le rythme soutenu ne laisse pas tellement de temps à la réflexion.

RESUME

Ce mémoire a pour objectif de présenter les apports du jeu de Dames sur les versants cognitif et affectif, pour des enfants et adolescents avec une déficience intellectuelle légère, et plus généralement l'intérêt de ce jeu dans la prise en charge orthophonique.

Cette étude est liée à l'observation d'une pratique régulière du jeu de Dames, mise en place par l'orthophoniste dans un institut spécialisé.

La démarche d'une étude de cas cliniques multiple nous a permis de filmer deux enfants et une adolescente jouant aux Dames, dans deux contextes distincts (en séance individuelle et en groupe), avec un intervalle de plusieurs mois.

De l'analyse de nos observations découle une mise en évidence des apports de la pratique régulière du jeu de Dames sur des versants ludique, affectif, relationnel et cognitif. Il apparaît également que ce jeu est un support intéressant pour l'observation des compétences en raisonnement logique et en situation de résolution de problème.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to demonstrate the contribution of Draughts to both cognitive and emotional features of children and teenagers with minor mental disability, and its interest for speech therapy in particular.

This research is based on the regular observation of patients playing Draughts by the speech therapist in a specialized institute.

This dissertation concentrates on the analysis of three-clinical cases. We filmed children and a teenager playing Draughts in different contexts (in individual session and in group) a few months apart.

This observation allowed to highlight the contribution of Draughts to playful, emotional, relational and cognitive features. We also found that Draughts was an interesting way to observe some skills such as logical reasoning and problem solving.

Mots clés

Jeu de Dames

Apports du jeu

Déficience intellectuelle

Développement cognitif

Le jeu en orthophonie

Key words

Draughts

Game's contribution

Mental disability

Cognitive development

Game in speech therapy