

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche « Médecine et Techniques médicales »

Année universitaire 2011/2012

Mémoire pour l'obtention du CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Présenté par

Laura ROUDIER (10/05/1989)

Charlène AUFFRAY (13/01/1987)

**L'observation de la fonction symbolique à travers
l'activité ludique : interrelations avec le développement
affectif, social et cognitif de l'enfant**

Directrice du mémoire : Mme Suzanne CALVARIN, Orthophoniste

Président du jury : Mme Sandrine BORIE-PINEAU, Orthophoniste

Membre du jury : Mme Martine WEILL, Orthophoniste

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

REMERCIEMENTS

Nous remercions toutes les personnes qui ont su nous guider et nous soutenir durant ces quatre années d'études, ainsi que les divers professionnels rencontrés durant notre cursus, qui ont accepté de partager leur expérience et qui ont enrichi notre vision du métier d'orthophoniste.

Nous souhaitons remercier Suzanne CALVARIN, sans qui ce mémoire n'aurait pas vu le jour. Nous lui sommes très reconnaissantes pour sa disponibilité, son écoute, et sa capacité à nourrir nos réflexions.

Merci à Sandrine BORIE-PINEAU, pour sa confiance, sa bonne humeur, ses encouragements et sa disponibilité pour les relectures.

Merci à Martine WEILL, d'avoir accepté de nous épauler dans notre travail et dans nos analyses, tout au long du mémoire.

Merci à Leïla SAÏDI et à Claire BARTHEZ, maîtres de stage, pour nous avoir permis de rencontrer des enfants formidables et pour avoir partagé avec nous une vision du métier qui fait de nous les orthophonistes que nous nous apprêtons à devenir.

Merci à Isabelle DENIS, Sophie FRABOLOT, et Anne PASQUIER, maîtres de stage, qui se sont montrées compréhensives et intéressées par notre travail.

Merci aussi à Martine HINCOURT, secrétaire de l'école, qui s'est toujours montrée disponible et à l'écoute.

Enfin, nous remercions nos proches, qui se sont montrés patients et à l'écoute. Merci de nous avoir soutenues tant dans ce projet professionnel que dans ces quatre années d'études.

Nous n'oublions pas de remercier Patrick, Armelle, Martine et Christophe pour les nombreuses impressions... Un merci tout particulier à Romain HERVOUËT pour sa contribution anglophone !

Le meilleur pour la fin : nous avons vécu une année formidable où chacune de nous a pu compter sur l'autre et où nos réflexions partagées nous ont fait grandir...

Une amitié qui ne fait que se confirmer...

SOMMAIRE

INTRODUCTION	P 4
--------------------	-----

PARTIE 1

INTRODUCTION A LA PSYCHOLOGIE DU DEVELOPPEMENT : PRINCIPAUX

COURANTS THEORIQUES ET PRINCIPAUX AUTEURS	P 11
1. L'orientation maturationniste, l'innéisme et le nativisme	p 12
2. L'orientation behavioriste	p 13
3. L'orientation psychanalytique	p 14
4. L'orientation éthologique.....	p 15
5. L'orientation historico-culturelle	p 16
6. L'orientation cognitivo-constructiviste	p 17
7. L'orientation psycho-sociale	p 19
8. L'orientation dynamique.....	p 19

PARTIE 2

LA FONCTION SYMBOLIQUE INSCRITE DANS LE DEVELOPPEMENT

GLOBAL DE L'ENFANT.....	P 21
-------------------------	------

I. LES PREMIERES RELATIONS DE L'ENFANT COMME FONDEMENTS DE LA CAPACITE

SYMBOLIQUE.....	P 22
1. L'importance de l'étayage maternel.....	p 22
a. Le visage de la mère comme premier miroir de l'enfant	p 22
b. Les enjeux du contact physique : les notions de « holding » et de « handling »	p 23
c. Le processus de la désillusion	p 23
d. La fonction contenante et les enveloppes psychiques	p 24
e. La mère « suffisamment bonne »	p 26
f. Le rôle de l'adulte dans les interactions d'après Bruner	p 28
2. La théorie de l'attachement	p 29
a. La théorie de Bowlby : bases théoriques et contexte historique	p 29
b. Les figures d'attachement	p 32
c. Les représentations d'attachement	p 33
d. Attachement et résilience	p 34

3. Le processus de séparation et la genèse de la construction de soi	p 35
a. De la phase symbiotique à la séparation	p 35
b. Le processus de séparation-individuation	p 37
4. L'imitation, ses origines et son développement.....	p 39
a. La théorie piagétienne : les étapes de l'imitation au stade sensorimoteur.....	p 39
b. Une autre orientation théorique : les capacités imitatives précoces	p 42
c. Les conduites imitatives symboliques	p 44
II. ENJEUX DE L'UTILISATION DE L'OBJET DANS L'EMERGENCE DE LA FONCTION	
SYMBOLIQUE.....	P 47
1. Les précurseurs de l'objet	p 47
2. Évolution de la prise d'objet	p 47
3. La coordination vision-préhension.....	p 48
4. La permanence de l'objet	p 51
5. Les activités manipulatoires	p 53
6. La théorie de Bullinger concernant le développement psychomoteur de l'enfant	p 53
III. LA REPRESENTATION COGNITIVE	
P 56	
1. L'élaboration des images mentales	p 56
a. Définitions	p 56
b. L'acquisition de la capacité représentative d'après Piaget : du signifiant au signifié	p 57
c. La différenciation des notions de représentation et de symbolisation d'après Bates	p 59
d. Les notions d'espace, de temps et de causalité dans la construction du réel chez l'enfant	p 60
2. La représentation cognitive	p 62
a. Les débuts de la pensée représentative	p 62
b. La généralisation	p 64
c. L'étape ultime de l'accès au symbolisme : la pensée opératoire de 4 à 7 ans selon Piaget	p 64
d. L'élaboration de la catégorisation	p 64
3. Le dessin de l'enfant et la capacité de représentation	p 67
a. Le gribouillage et la pensée symbolique	p 68
b. Le schématisme.....	p 68
c. Le réalisme conventionnel.....	p 70
IV. PRENDRE EN COMPTE LE POINT DE VUE D'AUTRUI : «LA THEORIE DE L'ESPRIT ».....	
P 73	
1. Définitions.....	p 73
2. Les premières interrelations de l'enfant et la naissance de la prise en compte du point de vue	
d'autrui	p 74
a. L'attention partagée	p 74

b. Le pointage	p 75
c. Le regard de l'autre et ses perspectives visuelles	p 76
3. L'attribution des désirs et des croyances : les fausses croyances et la théorie de l'esprit	p 78
4. Les grandes étapes de l'acquisition des théories de l'esprit	p 78
5. Le « cerveau social » et la capacité d'empathie	p 79
V. LANGAGE ORAL ET CAPACITE SYMBOLIQUE	P 82
1. Les intentions communicationnelles et la mise en place des pré-requis au langage	p 82
a. Les pré-requis au développement du langage	p 82
b. Requête et déclaration	p 82
c. Les vocalisations intentionnelles	p 83
2. Le langage soutenu par la capacité représentative	p 84
a. Le langage comme format de représentation	p 84
b. Du schème au concept : un apprentissage socialisé	p 85
c. L'accès au concept	p 87
3. Les implications du langage dans la relation à l'autre	p 88
4. Les particularités de l'accès au langage écrit	p 89
VI. DEVELOPPEMENT DU JEU CHEZ L'ENFANT	P 91
1. Définitions	p 91
2. Comment l'enfant s'inscrit dans le jeu ?	
Apports Piagétien : du plaisir fonctionnel au symbolisme	p 92
3. Evolution des jeux et exemples de classification	p 94
a. Evolution chronologique du jeu selon Château	p 94
b. Autres méthodes de classification	p 95
c. Définition des classes de jeux, selon leur structure selon Piaget	p 96
4. Pourquoi les enfants jouent-ils ?	p 97
5. Le jeu et ses compétences annexes	p 98
a. Jeu et imagination	p 98
b. Jeu et développement cognitif	p 100
c. Jeu et langage	p 101
d. Jeu et développement psychomoteur	p 101
6. Le jeu comme moteur de socialisation	p 102
7. Quand le jeu reste figé	p 103
VII. LE JEU SYMBOLIQUE	P 104
1. Développement du jeu symbolique	p 104
a. Les étapes du jeu symbolique selon Weitzman et Piaget	p 104

b. Le passage du jeu d'exercice au symbole dans la théorie piagétienne	p 108
c. Classification des jeux symbolique dans la théorie piagétienne	p 109
d. Le déclin des jeux symboliques	p 110
2. La fonction des jeux symboliques.....	p 111
3. L'affaiblissement du symbolisme ludique avec l'âge	p 112
a. Lien entre cet affaiblissement et le contenu du symbolisme	p 112
b. Le symbolisme à plusieurs peut engendrer des règles	p 113
4. Distinction entre le jeu et les stéréotypies.....	p 113

PARTIE 3

LA FONCTION SYMBOLIQUE PERTURBEE CHEZ L'ENFANT : REFLEXIONS ET ETUDES DE CAS .P 116

I. LES LIMITES DE LA FONCTION SYMBOLIQUE CHEZ L'ENFANT.....	p 117
1. Hypothèses de travail	p 117
2. Facteurs pouvant induire une perturbation du développement de la capacité symbolique	p 118
a. Perturbations des premières relations de l'enfant.....	p 118
b. Perturbation dans l'utilisation de l'objet	p 122
c. Perturbations liées à l'élaboration des images mentales et des repères spatio-temporels ..	p 122
d. Perturbations en lien avec la théorie de l'esprit	p 123
e. La pensée conceptuelle et la catégorisation : pré-requis au développement du langage ...	p 125
f. Perturbations liées aux fonctions langagières	p 126
II. PRESENTATION D'ENFANTS ET PISTES DE REFLEXION	p 129
1. Lilly	p 129
a. Présentation de l'enfant	p 129
b. Description de séances orthophoniques	p 130
c. Pistes de réflexion	p 134
d. Perspectives de travail	p 139
2. Frédéric	p 140
a. Présentation de l'enfant	p 140
b. Description de séances orthophoniques	p 141
c. Pistes de réflexion	p 144
d. Perspectives de travail	p 148
3. Dorian	p 149
a. Présentation de l'enfant	p 149
b. Description de séances orthophoniques	p 150
c. Pistes de réflexion	p 155

d. Perspectives de travail	p 160
4. Louis	p 161
a. Présentation de l'enfant	p 161
b. Description de séance orthophonique	p 162
c. Pistes de réflexion	p 166
d. Perspectives de travail	p 168
4. Chloé	p 169
a. Présentation de l'enfant	p 169
b. Description de séance orthophonique	p 170
c. Pistes de réflexion	p 172
d. Perspectives de travail	p 173
III. PERSPECTIVES DE TRAVAIL DANS LE CADRE DE SEANCES EN ORTHOPHONIE.....	P 175
1. Le cadre orthophonique	p 175
2. La prise en compte de l'autre comme pré-requis majeur	p 176
3. L'imitation : support transversal en séance d'orthophonie	p 179
4. Le matériel de l'orthophoniste comme support d'expérimentation de l'objet	p 180
5. La capacité représentative dans la clinique orthophonique.....	p 183
6. Essor de la capacité symbolique	p 186
 CONCLUSION.....	 P 189
 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	 P 191
 GLOSSAIRE	 P 197
 ANNEXES	 P 200

INTRODUCTION

« C'est en jouant et seulement en jouant que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif, et d'utiliser sa personnalité toute entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi ». (Winnicott)

En tant qu'orthophoniste, il nous arrive régulièrement d'accueillir en séance des enfants chez qui le jeu n'est pas une évidence. Leurs difficultés peuvent se caractériser par un jeu figé, stéréotypé, voire par une incapacité d'investissement de l'activité ludique. Ce manque de spontanéité face au jeu doit interroger les professionnels sur les causes de ces empêchements, ainsi que sur leurs conséquences sur le développement global de l'enfant, à savoir cognitif, social et/ou affectif.

Nous posons l'hypothèse que la fonction symbolique participe directement au développement de l'enfant et à la qualité de son activité ludique.

Nos recherches s'appuient sur de nombreuses connaissances issues de la psychologie du développement et de théories soutenues par différents professionnels de l'enfance. Nous avons ainsi tenté d'analyser les diverses compétences que l'enfant doit acquérir afin de pouvoir s'approprier pleinement la capacité symbolique. En tentant de rendre compte des spécificités de l'activité ludique, notre objectif est de mettre en évidence les liens existants entre le développement global de l'enfant et son niveau de capacité symbolique.

Dans une première partie, après avoir présenté brièvement les principaux courants théoriques en psychologie du développement, nous rendrons compte du rôle essentiel que jouent les premières relations du bébé avec son entourage. Nous évoquerons ensuite la place particulière de l'objet dans la découverte du monde par l'enfant, puis l'importance de certains pré-requis dans le développement de la fonction symbolique, tels que la représentation cognitive, la théorie de l'esprit ou le langage.

Par la suite, nous nous attacherons à définir l'activité ludique, et plus précisément le jeu symbolique.

Dans une seconde partie, nous exposerons quelques études de cas, et soumettrons des pistes d'analyse et des propositions de prises en charge.

Notre objectif est donc, en tant que professionnel de la communication et du langage, de soutenir l'enfant dans «...cette capacité peu commune de muer en terrain de jeu le pire désert...»¹

¹ Michel Leiris in Epstein, J., Zaï. (2011). *Le jeu enjeu – Adultes, enfants vivre ensemble en collectivité*. Paris : Dunod.

PARTIE 1

INTRODUCTION A LA PSYCHOLOGIE DU DEVELOPPEMENT : PRINCIPAUX COURANTS THEORIQUES ET PRINCIPAUX AUTEURS

Le développement affectif et social de l'enfant ne fait pas l'objet d'une théorie unique réalisant un consensus. Si les différents champs théoriques et méthodologiques sont souvent présentés de manière opposée, voire contradictoire, ils doivent plutôt être appréhendés de manière complémentaire. Aucune théorie ne peut prétendre être exhaustive : les différentes écoles et théories existantes s'adressent à des niveaux de réalité différents. Ainsi, on comprend que de mêmes aspects du développement puissent être abordés différemment, avec des mots différents, et qu'il convient de rechercher ce qui permet éventuellement de dépasser ces différences.

L'objectif est ici de faire une brève présentation des principales orientations théoriques ayant étudié le développement affectif et social de l'enfant, afin de montrer quels sont les faits dont ils ont permis de rendre compte, et de situer les principaux auteurs de référence dans ce champ d'études.

1. L'orientation maturationniste, l'innéisme et le nativisme

Pour l'Américain Gesell (1880-1961), le développement psychologique est à l'image du développement physique. Il est essentiellement lié à la maturation et à l'actualisation du potentiel génétique de l'individu, en tant que membre d'une espèce donnée. Ainsi, le maturationnisme s'oppose aux acquisitions résultant des interactions avec le milieu, tel l'apprentissage. En effet, l'environnement dans lequel grandit l'enfant n'intervient que modérément dans le déroulement des séquences développementales.

Cette orientation théorique permet de rendre compte de l'ordre et du moment d'apparition de certaines conduites partagées par une espèce. On doit notamment à Gesell les premières descriptions du développement psychomoteur du nouveau-né. Les stades qu'il a décrits concernant le développement de l'enfant présentent par ailleurs un tableau très complet de l'évolution de l'enfant dans tous les domaines.

Le point de vue maturationniste ne considère pas comme exclusif, mais prévalant, le rôle de la programmation héréditaire.

L'orientation maturationniste a subi un déclin certain au profit des points de vue mettant l'accent sur l'importance de stimulations externes. Mais le rôle prépondérant de l'hérédité a refait surface dans les années 70 sous forme notamment du nativisme.

Selon cette théorie, il existerait dès la naissance des capacités parfois complexes (Lécuyer, 2001)¹. Deux auteurs sont à l'origine de ce mouvement : Chomsky et Bower. Le premier applique ce point de vue au langage, et le second aux compétences cognitives chez le bébé. Les travaux de Bower (1941-), très controversés à l'époque, sont à l'origine d'un très grand nombre de recherches, mettant en évidence les capacités cognitives précoces chez le nouveau-né.

On admet aujourd'hui que les bébés sont capables d'un apprentissage rapide très précoce, et que certains apprentissages sont possibles in utero. Il ne fait aucun doute que les capacités cognitives précoces des bébés s'appuient sur des capacités disponibles en amont, comme la fonctionnalité des modalités sensorielles dès la fin du développement intra-utérin. Cependant, le fait qu'une capacité soit précoce ne signifie pas qu'elle soit innée. Des expériences ont montré que le développement des compétences chez le bébé peut être accéléré, grâce à des entraînements, ce qui confirme que l'expérience est le facteur essentiel dans leur acquisition, et non la maturation.

2. L'orientation behavioriste

Le béhaviorisme est l'étude du comportement. L'étude du comportement animal, avec la mise en évidence des réflexes conditionnés par Pavlov (1849-1939) amène Watson (1878-1958) à étudier le comportement animal et humain de façon la plus objective possible, en s'appuyant sur une observation rigoureuse des comportements, et non plus sur une connaissance introspective. Il est notamment un des rares auteurs à s'intéresser aux bébés à cette époque.

Les travaux de Skinner (1904-1990) se situent dans le prolongement de ceux de Watson, avec un élargissement du concept de conditionnement, et avec un intérêt particulier pour les implications pédagogiques de cette théorie de l'apprentissage.

¹ In Tourrette, C., Guidetti, M. (2008). *Introduction à la psychologie du développement, du bébé à l'adolescent*. 3^{ème} édition. Paris : Armand Colin.

Dans cette perspective, l'environnement dans lequel vit l'individu prend donc une place importante puisqu'il est pourvoyeur d'expériences variées qui constituent la base des apprentissages.

3. L'orientation psychanalytique

La psychologie du développement rassemble sous le terme d'approche psychanalytique une grande diversité de théories, associées à des auteurs différents. Ces approches s'inscrivent néanmoins dans une origine freudienne, à travers la reconnaissance de processus inconscients et l'explication du comportement humain par les perturbations du développement pulsionnel au cours de l'enfance.

Freud (1856-1939) retrace la genèse de la personnalité à partir de l'observation clinique et de l'analyse d'entretiens au cours de thérapies d'enfants ou d'adultes. Au-delà de la manifestation objective de comportements, le psychanalyste interprète et donne ainsi un sens à ces comportements. Freud a élaboré ses théories grâce au suivi de patients souffrant de troubles psychologiques, notamment hystériques, et étant en demande thérapeutique. Il s'agit par ailleurs d'un point commun aux différents courants psychanalytiques : Klein (1882-1960) s'est beaucoup intéressée aux enfants psychotiques, et Winnicott (1896-1971) dirigeait une consultation de pédopsychiatrie à Londres. Actuellement, la connaissance de l'enfant par la psychanalyse n'échappe pas à cette tradition, et se fait généralement à travers l'observation d'enfants amenés à consulter pour des troubles divers.

S'il est difficile de résumer l'apport de Freud pour la psychanalyse, deux aspects fondamentaux de son œuvre peuvent être soulignés :

- la mise à jour de la sexualité infantile : l'enfant apparaît comme un être aux prises avec ses pulsions partielles. Il va se structurer et s'unifier progressivement grâce à son environnement qui lui fournit le support de ses identifications. Cette vision permet d'établir un continuum conceptuel entre la normalité et la pathologie.

- toute la théorie freudienne se rattache à une notion *d'après-coup*, c'est-à-dire à une reprise fantasmatique secondaire des événements passés. Ce qui est essentiel, c'est la résonance et l'impact imaginaire qu'un événement traumatique, qu'il soit réel ou fictif, va prendre ultérieurement.

Certains psychanalystes, comme Stern (1871-1938), ont étudié et décrit de façon minutieuse les relations mère-enfant. Aussi, cette approche a considérablement enrichi l'étude du développement affectif et émotionnel de l'enfant. Dans cette perspective, le rôle de l'environnement dans le développement de l'enfant devient prépondérant par rapport à celui de la maturation.

Cyrulnik (1937-) explique notamment qu'une des spécificités de l'être humain est que ses comportements manifestes sont toujours associés à une signification (fantasmatique, symbolique, culturelle). Ainsi, un événement (séparation, deuil, maltraitance...) pourra constituer une faille dans le développement, mais ce même événement prendra des sens différents selon les individus et leur histoire personnelle.

4. L'orientation éthologique

« L'éthologie peut être définie comme la science des comportements animaux et humains, considérés sous l'angle de leur organisation biologique, de leur fonction d'adaptation aux modalités de l'environnement, de leur développement et de leur différenciation au cours de l'évolution » (Miermont, 1985).²

L'éthologie s'est inspirée des recherches des zoologistes qui, à partir de leurs observations, ont permis de classer des espèces sur la base de certains comportements.

L'éthologie a pour domaine de prédilection la vie sociale et les intercommunications et insiste sur l'importance de l'observation naturaliste initiale. Toutefois, la démarche d'observation systématique des conduites est toujours suivie d'une démarche strictement expérimentale, permettant de valider, ou d'invalidier, les hypothèses formulées à partir de ces observations.

² Miermont, T., (1985). « Ethologie et développement de l'enfant », in Lebovici, S., Diatkine R., Soulé, M., *Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Paris : PUF.

C'est ainsi que l'Américain Harlow (1905-1981) va procéder à l'observation de jeunes bébés singes, placés dans des conditions expérimentales d'isolement plus ou moins important, afin d'élaborer la théorie de l'attachement social d'un jeune animal. Ce besoin de contact social, d'attachement à la mère ou à un congénère, semble ici détaché de tout besoin primaire. L'attachement est alors considéré par les chercheurs comme une caractéristique innée de l'espèce.

À partir de 1960, les convergences des recherches en éthologie et en psychologie du développement vont donner naissance à un courant psychologique dont Bowlby (1907-1990), psychiatre et psychanalyste anglais, est le meilleur représentant. L'absence de parole chez le jeune enfant va conduire les psychologues à se tourner vers des méthodologies utilisées avec l'animal.

L'approche éthologique soutient l'importance de l'observation dans l'étude des comportements, et a également permis un renouvellement de l'approche psychanalytique. La théorie de l'attachement humaine de Bowlby, contemporaine de celle de Harlow sur l'attachement animal, discute la théorie freudienne, en postulant l'unité et la primauté de ce besoin social. Bowlby va notamment s'attacher à démontrer à quel point le bébé est actif dans l'établissement de ce lien.

5. L'orientation historico-culturelle

Les théories soutenues par Vigotsky (1896-1934) sont centrées sur les fonctions psychiques supérieures : attention, raisonnement, mémoire... Son modèle insiste sur le contexte social dans lequel s'organise le développement de ces fonctions. Selon lui, les interactions sociales sont à la base de tout développement de la pensée. Ainsi, l'enfant fait d'abord l'expérience, en interaction avec autrui, de nouvelles expériences qu'il pourra ensuite intérioriser pour pouvoir en disposer de façon autonome.

Vigotsky soutient l'idée que le développement est « historiquement et culturellement » orienté. Ainsi, chaque enfant se construit dans cette spécificité contextuelle : le développement psychique et intellectuel est donc dépendant de la culture soutenue par les adultes de son environnement.

La capacité de créer des systèmes sémiotiques (comme le langage) est une caractéristique spécifique de l'espèce humaine ; c'est en s'appropriant les systèmes sémiotiques de sa culture que l'enfant développera son psychisme. À la même période en France, Wallon (1879-1962) va construire un modèle théorique en insistant sur le caractère social du développement affectif, social et intellectuel de l'enfant.

Dans cette perspective, l'accent mis par Vigotsky sur le caractère interactif du développement met en valeur le rôle fondamental de l'aspect éducatif des relations entre adultes et enfants.

Plus tard, Bruner (1915-), en s'inspirant de cette théorie, va proposer une théorie de l'acquisition du langage ayant pour fondements les interactions sociales. Selon lui, il existe une réelle continuité entre la période pré-linguistique et la période linguistique chez l'enfant. Il insiste sur l'idée que c'est au cours de la première période que le jeune enfant va développer ses compétences en communication par le biais des interactions sociales avec son entourage.

6. L'orientation cognitivo-constructiviste

Piaget (1896-1980) s'est très tôt préoccupé de la genèse des formes logiques de la pensée. Il a cherché à découvrir les mécanismes par lesquels l'enfant accède à la connaissance, à en saisir le fonctionnement et les différentes étapes.

Cependant, Piaget ne s'intéresse pas à l'enfant pour lui-même, mais en tant que moyen d'accès au fonctionnement mental de l'adulte. Il se définit par ailleurs lui-même comme un épistémologiste, qui cherche à comprendre d'où vient notre savoir, et comment il s'est construit.

Dans le développement de l'intelligence, Piaget distingue un ensemble d'étapes caractéristiques appelées *stades*, en insistant sur le caractère intégratif de ces stades (les structures construites à un moment donné du développement font partie intégrante des structures de l'âge suivant) [Annexe 1].

Cette orientation théorique est dite cognitive, dans la mesure où elle est centrée sur la genèse des processus mentaux. Elle est également qualifiée de constructiviste, car toutes

nos connaissances s'élaborent à travers les échanges entre l'individu et son environnement, et se structurent progressivement, en prenant appui sur les connaissances antérieurement acquises.

Selon Piaget, quatre facteurs sont responsables du développement intellectuel :

- la maturation nerveuse,
- l'exercice et l'expérience acquise dans l'action effectuée sur les objets,
- les interactions et les transmissions sociales,
- l'équilibration (qui se définit comme une autorégulation).

L'originalité de Piaget est d'avoir situé la problématique dans le contexte d'une interaction permanente entre le sujet et le monde extérieur, permettant ainsi d'appréhender le développement de l'enfant comme une construction active et comme une équilibration continue et progressive. Lorsqu'il est confronté à une difficulté, à un conflit, le sujet répond par des compensations actives à ces perturbations. Ainsi, quand une résistance met en échec le processus d'assimilation, l'accommodation³ cherche alors à compenser ce déséquilibre. Dès que l'équilibre est atteint sur un point, la structure est intégrée par un nouveau système en formation, jusqu'à un nouvel équilibre plus stable et de champ plus étendu.

En effet, « *comme l'organisme assimile le milieu (ou se l'incorpore) et se transforme sous la pression du milieu (ou s'y accommode), l'intelligence assimile les données de l'expérience à ses cadres (schèmes⁴ moteurs ou concepts) et modifie sans cesse ces derniers pour les accommoder aux données nouvelles de l'expérience* ».⁵

L'adaptation intellectuelle n'est possible que grâce à une mise en équilibre progressive entre un mécanisme d'assimilation et une accommodation complémentaire. En effet, l'organisme assimile le milieu, se l'approprie, et s'y adapte en permanence.

³ cf glossaire

⁴ cf glossaire

⁵ Piaget, J. (1959). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, troisième édition, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

7. L'orientation psycho-sociale

Wallon (1879-1962) va s'attacher, dans ses recherches, à décrire l'ensemble du développement de l'enfant dans une même perspective, intégrant les aspects cognitifs, affectifs et sociaux de la personnalité de l'enfant. Wallon insiste par ailleurs sur le fait que ces différentes caractéristiques sont indissociables, complétant ainsi la théorie piagétienne, qui se limite à l'étude de la genèse de la cognition. Selon Wallon, l'enfant est un être « génétiquement social » et construit sa personnalité par le biais de ses diverses relations avec autrui. L'environnement dans lequel évolue l'enfant, s'il est suffisamment étayant, lui permettra de développer de nouvelles potentialités résidant dans son programme génétique. Par ailleurs, c'est ce même environnement qui lui permettra ensuite d'exercer de nouvelles capacités.

8. L'orientation dynamique

Cette approche insiste sur le processus d'*auto-organisation*, idée proposée par Lewis (1937-). Ce concept suggère que des interactions entre des capacités élémentaires donnent naissance à des formes d'une complexité supérieure. Par exemple, le développement émotionnel serait le produit d'associations et d'interprétations avec les émotions de base.

Cette approche conduit à envisager l'attachement comme dépendant d'une interaction entre des facteurs parentaux, situationnels et des caractéristiques propres à l'enfant. Tous ces éléments (maturation, expérience, tâche, contexte) sont impliqués dans l'émergence de conduites observables. Cependant, il est essentiel de ne pas prendre en compte seulement les composantes du système, mais aussi les interactions qui s'organisent entre elles. Selon les auteurs, ce sont ces interactions qui sont responsables de l'émergence de tel ou tel comportement. Selon les cas, elles produiront tantôt du changement, tantôt de la stabilité.

Résumé

Huit approches principales caractérisent l'étude psychologique du développement affectif, social et intellectuel de l'enfant. Ces approches ne doivent pas être considérées comme antagonistes, mais bien comme complémentaires, même si les divergences sont importantes. Actuellement, l'évolution de la psychologie contemporaine va dans le sens d'un abandon des grands systèmes théoriques au profit de l'élaboration de modèles locaux plus limités, mais ayant une plus grande valeur heuristique. Ainsi, ces différents éclairages constituent pour de nombreux théoriciens des connaissances fondamentales sur lesquelles ils pourront s'appuyer, afin de faire constamment progresser l'état actuel des connaissances sur le développement du psychisme humain.

PARTIE 2

LA FONCTION SYMBOLIQUE INSCRITE DANS LE DEVELOPPEMENT GLOBAL DE L'ENFANT

I - LES PREMIERES RELATIONS DE L'ENFANT COMME FONDEMENTS DE LA CAPACITE SYMBOLIQUE

1. L'importance de l'étayage maternel

Dans les premiers temps de vie, le nourrisson n'existe pas encore en tant que personne capable de s'identifier à d'autres personnes. Il faut que s'établisse une construction progressive de la personnalité, d'un soi unique et différencié, et qu'intervienne un développement progressif de la capacité à percevoir que les mondes extérieur et intérieur sont des choses qui sont reliées, mais bien différenciées.

Cette évolution, essentielle à la mise en place des pré-requis assurant à l'enfant un bon développement ultérieur, n'est rendue possible que par un étayage adéquat de la part de l'entourage.

a. Le visage de la mère comme premier miroir de l'enfant

Dans les premiers stades de son développement, le nourrisson vit dans une totale indifférenciation intérieur/extérieur, et perçoit alors l'environnement comme un prolongement de lui-même. Progressivement, il pourra considérer sa mère comme un individu à part entière. C'est dans le bain d'affects et de dialogues que l'enfant va se sentir être et s'organiser.

Winnicott explique que le visage de la mère est le premier miroir de l'enfant : ce que l'enfant regarde en regardant sa mère, c'est lui-même. Ce visage maternel est donc le lieu où se construisent les premières représentations.

A la question « *que voit le bébé quand il tourne son regard vers le visage de la mère ?* », Winnicott répond que « *généralement ce qu'il voit, c'est lui-même. En d'autres termes, la mère regarde le bébé, et ce que son visage exprime est en relation directe avec ce qu'elle voit* ».¹

¹ Winnicott, D (2002). *Jeu et réalité*. Paris : Folio. p155

b. Les enjeux du contact physique : les notions de « holding » et de « handling »

Le « holding », notion proposée par Winnicott, concerne l'environnement stable, ferme et capable de porter psychiquement et physiquement l'enfant. Winnicott explique que lorsque la mère contient physiquement l'enfant, par sa manière de le porter et par sa proximité, elle lui permet de ressentir et d'intégrer les limites externes de son propre corps. Il est nécessaire de préciser que lorsque les auteurs évoquent la mère, il faut considérer ce terme au sens large, dans la mesure où toute figure maternante peut remplir cette fonction.

Il relie par ailleurs la notion de « holding » à un second principe : le « handling ». Ce concept, qui doit théoriquement succéder au premier, permet l'intégration par le système musculaire du holding précédemment éprouvé. Il renvoie à la manière dont l'enfant est manipulé par sa mère lors des soins quotidiens.

Ces deux concepts que sont le « holding » et le « handling » permettent la mise en place chez l'enfant du sentiment d'exister et de se ressentir comme unité différenciée, tant psychiquement (grâce au « holding ») que physiquement (à travers le « handling »).

Par ailleurs, Spitz², psychanalyste anglais, a observé chez des nourrissons ayant subi une hospitalisation précoce des régressions graves. En effet, la séparation prématurée d'avec leur mère les prive des soins quotidiens, de tendresse, de liens affectifs, et d'expériences sensorielles variées, induisant plus tard des troubles importants du comportement, liés à une carence affective précoce. Spitz qualifie ces troubles induits d'« hospitalisme ».

c. Le processus de la désillusion

Lorsque le bébé ressent une sensation de faim, il va se mettre à fantasmer l'objet pouvant apaiser cette tension corporelle. Si, à cet instant, la mère lui offre le sein, le bébé va avoir l'illusion que ce sein réel est exactement l'objet qui a été créé à partir de son besoin, son envie et ses premières pulsions. Grâce à cette expérience sensorielle, liée au toucher, à l'odorat, et au goût, au bout d'un certain temps, le bébé va se créer un objet interne qui ressemble exactement au sein que la mère lui offre. À partir de là va se développer chez l'enfant, la croyance que le monde peut contenir ce qu'il désire.

² Spitz, R. (1974). *De la naissance à la parole, la première année de vie*. Paris : PUF.

Lorsque la mère a donné à son bébé l'illusion que le monde peut être créé à partir du besoin et de l'imagination, ce qui constitue par ailleurs une base saine du développement, elle peut alors sereinement faire passer l'enfant par le processus de la désillusion. Winnicott soulève que ce processus est bien souvent douloureux pour l'enfant. Mais petit à petit, la mère permet à l'enfant d'admettre que bien que l'environnement puisse fournir quelque chose qui ressemble à ce qui a été désiré, cela ne se fera pas automatiquement, ni au moment précis où l'humeur ou le souhait sont éprouvés. L'enfant passe ici réellement de l'idée d'un besoin à celle d'un désir, ce qui marque une acceptation de la réalité extérieure de sa part, avec un affaiblissement simultané des impératifs instinctuels.

Ainsi, grâce à l'aptitude particulière de la mère à fournir à son bébé des capacités fantasmatiques suffisantes, puis à le désillusionner progressivement, le bébé va pouvoir se retirer de cet état, à son rythme et selon ses capacités, afin de reconnaître pleinement l'existence de l'objet.

Ce processus de désillusion marque une étape essentielle du développement de l'enfant. Il va ainsi devenir capable de prendre du recul par rapport à la grande dépendance vis-à-vis de sa mère, et de se construire en tant que personne à part entière. C'est notamment ce qui permettra à la séparation et à l'individuation de se mettre en place.

d. La fonction contenant et les enveloppes psychiques

Dans les premiers temps, le nourrisson est bombardé de données sensorielles confuses qu'il ne peut comprendre. Il projette alors sur sa mère cette expérience angoissante. Lorsqu'elle est « suffisamment bonne », au sens que Winnicott attribue à ce terme, elle accueille ce que le bébé vit et lui donne du sens³.

Issue de la théorie psychanalytique, la notion de fonction contenant est de plus en plus régulièrement transposée aux métiers de la relation, du soin, et de l'éducation. Selon cette méthode, ce qui soigne, c'est la possibilité pour le sujet de faire l'expérience d'une vie émotionnelle troublée, perturbée, parfois douloureuse, et de trouver un espace qui contient et qui transforme les émotions, les angoisses, les conflits, et la douleur psychique.

³ Winnicott, D. (2001). *La mère suffisamment bonne*. Editions Payot et Rivages, Paris.

Ainsi, la psychanalyse s'est dans un premier temps beaucoup intéressée aux contenus (comme les fantasmes, les conflits, les objets internes...), avant d'aborder et d'approfondir la notion de contenant. Si elle s'est essentiellement intéressée à l'étude des enfants, la théorie de la fonction contenant a permis à la psychanalyse d'élargir ses observations à la structure familiale, mais aussi aux personnes psychotiques ou aux états limites. En effet, dans ces contextes particuliers, les structures contenantantes peuvent être particulièrement défailantes.

Winnicott explique que la mère va avoir pour rôle de filtrer les stimuli provenant de l'environnement du nourrisson, à un moment où il est lui-même incapable d'assurer sa propre protection. Ainsi, en jouant ce rôle de « pare-excitation », la mère va préserver son enfant de ce dont il ne peut se protéger. Lorsque ce rôle de barrière est correctement joué par la mère, l'enfant investira ses propres limites corporelles comme pouvant assurer la protection dont il a besoin face à une agression extérieure, sans être en permanence sous la menace d'une possible effraction.

Pour se construire une identité cohérente, l'enfant doit s'attacher à distinguer ce qui appartient au monde perceptif de ce qui appartient au monde extérieur. Les psychanalystes ont longtemps étudié les structures psychiques délimitant le monde intérieur de l'individu. Ils ont également insisté sur l'importance du rôle de la mère et des échanges précoces entre elle et l'enfant, pour que l'enfant devienne un individu autonome, se sentant alors en sécurité dans ses limites corporelles et psychiques. Il s'est alors développé une métaphore entre la peau réelle, qui limite physiquement le corps, et une structure psychique jouant le rôle de frontière entre le monde intérieur, psychique, de l'individu et le monde extérieur. C'est dans une telle dynamique qu'Anzieu, psychanalyste française, a élaboré le concept du « moi-peau ».

Anzieu explique que « *la première différenciation du moi au sein de l'appareil psychique s'étaye sur les sensations de la peau, et consiste en une figuration symbolique de celle-ci* ». ⁴

⁴ Anzieu, D. (1974). « *Le Moi-peau* », Nouvelle Revue de Psychanalyse, n° 9. Paris : Gallimard p. 195-208

Cette notion désigne une réalité fantasmatisée imaginée par l'enfant au cours des phases précoces de son développement, pour se représenter comme unité différenciée à partir de ses expériences liées à la surface de son corps. Celle-ci s'étayerait principalement sur trois fonctions de la peau :

- la fonction de sac, de contenant ;
- la fonction de surface entre l'intérieur et l'extérieur ;
- la fonction d'échange et de communication avec autrui.

Dans l'extrême proximité entre l'enfant et sa mère, il se crée entre le nourrisson et la figure maternelle le fantasme d'une peau commune. Ainsi, selon Anzieu, de même que la peau enveloppe tout le corps, le « moi-peau » enveloppe tout l'appareil psychique.

Cette fonction contenante, abordée par de nombreux théoriciens, permet l'« identification projective ». Cette notion, dont parlent notamment Klein, Bion et Rosenfeld⁵, psychanalystes allemands et britanniques, renvoie à un processus qui consiste à communiquer un état émotionnel, à transmettre et à faire éprouver à l'objet un contenu émotionnel, un état affectif, que le sujet n'a pas les moyens de penser par lui-même. Certains auteurs, comme Roussillon, expliquent alors que la fonction contenante est une fonction « symbolisante ».

e. La mère « suffisamment bonne »

La mère accomplit, sans le savoir, des tâches essentielles pour établir les fondements de la santé mentale de son enfant. Par exemple, si elle n'a pas pu lui faire découvrir avec soin la réalité extérieure, l'enfant n'a pas les moyens d'établir une relation satisfaisante avec le monde. En offrant à son bébé les soins quotidiens, en lui conférant un statut d'être humain, la mère permet à l'enfant de se construire peu à peu en tant que personne.

Dès sa naissance, le bébé est une personne, et a besoin d'être reconnu par quelqu'un. Par ailleurs, personne ne peut arriver à connaître le bébé aussi bien que sa mère, et le rôle de l'étayage maternel prend ici toute son importance.

⁵ Golse, B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant, compléments sur l'émergence du langage*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson. p.355

En permanence, la mère s'adapte à ce que le bébé peut comprendre, et s'adapte également activement à ses besoins. En outre, elle prend soin de ne pas faire partager au bébé toutes ses expériences et ses sentiments personnels, et évite de rendre le bébé victime de sa propre impulsivité. Cette adaptation active est justement ce qui est essentiel pour la croissance affective de l'enfant (capacité d'empathie, autonomie affective, différenciation des émotions, anticipation...).

Le concept de « mère suffisamment bonne »⁶ se définit par trois choses nécessaires : le « holding », le « handling », et l'« objet presenting » (à savoir la présentation de l'objet désiré)⁷.

Ce concept, proposé par Winnicott, soutient l'idée que si la mère doit se montrer attentive aux besoins de son enfant, il est nécessaire qu'elle ne le soit pas trop. En effet, si la mère (ou autre figure maternelle) comble tous les besoins de l'enfant avant même qu'ils ne se présentent, cela ne laisse pas l'occasion à l'enfant d'éprouver du désir. Il est essentiel que l'enfant puisse faire l'expérience du manque, du besoin, de l'envie de quelque chose.

« Il semble, d'après cette thèse, qu'un environnement suffisamment bon dès le stade primaire, permet au petit enfant de commencer à exister, d'édifier un moi personnel, de faire face à toutes les difficultés inhérentes à la vie »⁸.

Si l'environnement maternel est « suffisamment bon », avec une mère suffisamment à l'écoute de son bébé, les tendances de maturation opèrent positivement sur le sujet. Selon Winnicott, « l'établissement du moi doit reposer sur un sentiment continu d'exister suffisant »⁹.

Cette intégration conduit ainsi à l'unification et à la construction du moi. À l'inverse, si l'ensemble de ce processus relève d'un mauvais ajustement maternel, l'identification et le sentiment d'exister seront défailants. Ainsi, un défaut d'adaptation de la mère au stade le plus précoce produit l'annihilation du « self » chez le petit enfant. Cela aura pour conséquence un trouble de la construction du soi, et la survenue possible de troubles graves de la personnalité.

⁶ Winnicott, W (2001). *La mère suffisamment bonne*. Editions Payot et Rivages, Paris.

⁷ Winnicott, D. (2002). *Jeu et réalité*. Paris : Folio. p 204

⁸ Winnicott, D. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot. p. 290

⁹ Winnicott, D. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot. p.45

Cependant, il est primordial de souligner qu'il est possible de rencontrer des mères qui s'adaptent au mieux à leur enfant, mais qui sont confrontées à des difficultés relationnelles face à un enfant atypique. Par exemple, un syndrome génétique ou des séquelles d'accidents périnataux peuvent induire chez des enfants des perturbations de fonctionnement cognitif, qui déterminent les potentialités de ces enfants dès leur naissance. Ainsi, il faudra composer avec leurs atouts et leurs difficultés et découvrir une nouvelle facette de la parentalité.

f. Le rôle de l'adulte dans les interactions d'après Bruner

Bruner, psychologue américain, s'est beaucoup intéressé aux échanges entre l'enfant et l'adulte au cours de son développement, et il apporte un point de vue très intéressant concernant le rôle que jouent les adultes au long du développement cognitif du bébé.

Bruner décrit notamment la notion de « formats », qui sont des séquences d'interactions qui se déroulent entre la mère et l'enfant de façon répétitive, en se ritualisant et en se conventionalisant. Ces formats peuvent être d'ordre ludique ou apparaître au cours de routines, lors des soins quotidiens par exemple. L'auteur explique d'autre part que ces situations routinières fournissent à l'adulte un cadre permettant l'interprétation des intentions communicatives de l'enfant. C'est ainsi que généralement, les adultes prêtent une intention communicative au babil des bébés et des jeunes enfants.

En s'inspirant de la théorie de Vigotsky, et de la notion de « zone proximale de développement », Bruner va proposer une autre caractéristique fondamentale de l'attitude de l'adulte par rapport à l'enfant : l'« étayage »¹⁰. Vigotsky, psychologue russe, nomme « zone proximale de développement » (ZPD) la différence entre le niveau actuel de développement de l'enfant correspondant aux tâches qu'il est capable d'effectuer seul, et le niveau potentiel de développement, qui correspond aux activités que l'enfant peut réaliser en collaboration ou avec l'aide d'autres personnes plus compétentes.

¹⁰ Bruner, J. (1991). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. 3^{ème} édition. Paris : PUF. p 261-292

Bruner décrit ainsi l'apport de l'adulte dans ces situations-problèmes comme un étayage qui se manifeste de plusieurs façons :

- l'adulte fait en sorte que l'enfant ait l'occasion d'établir des relations entre les signes et les événements ;
- il fournit des moyens pour la représentation et l'exécution des relations permettant d'atteindre un objectif ;
- il limite les difficultés de la tâche en visant la réussite de l'enfant.

Le rôle que joue le langage dans ce processus d'étayage est très important. Il sert en effet d'outil dans les processus d'apprentissage, et permet ainsi à l'enfant de prendre du recul par rapport à son activité. Au cours de ces formats, l'enfant va pouvoir s'approprier les différentes fonctions du langage, et les réutiliser plus tard, seul, pour résoudre une tâche. Vigotsky décrit cela comme un langage égocentrique, dont l'intériorisation permettra l'émergence de la pensée verbale. Les comportements d'interaction sont donc essentiels dans le développement cognitif de l'enfant et Bruner montre par ailleurs que les adultes y jouent un rôle spécifique. Ils possèdent en effet des compétences pour favoriser les apprentissages du jeune enfant.

2. La théorie de l'attachement

La théorie de l'attachement a été élaborée dans les années 1950 par un psychanalyste et psychiatre anglais, Bowlby, qui s'intéresse aux relations particulières qu'entretient le bébé avec sa mère.

a. La théorie de Bowlby : bases théoriques et contexte historique

Selon Freud, l'attachement du bébé à la mère est directement lié à un besoin primaire de nourrissage ; il ne serait donc qu'un besoin secondaire. La psychanalyse, principale orientation théorique pour rendre compte de la construction des liens entre la mère et l'enfant, va se trouver ébranlée par l'élaboration d'une nouvelle théorie, remettant en question ses principaux postulats.

En effet, Bowlby va adopter une position radicalement différente. Selon lui, l'attachement du bébé à sa mère serait un besoin inné de contact social. Il s'agirait donc ici d'un besoin primaire, au même titre que le besoin de nourrissage¹¹.

Cette théorie a été très largement diffusée dans les années 1970, notamment grâce à Zazzo, qui l'a considérablement partagée et étoffée. Pour de nombreux auteurs, cette idée représente une évolution théorique intéressante, dans la mesure où elle remet en cause un des postulats les plus importants de Freud.

À cette époque, dans un contexte particulier d'après-guerre, de nombreuses recherches ont lieu sur les carences affectives consécutives à la séparation des enfants d'avec leur mère. Des éthologistes vont par ailleurs souligner l'équilibre dynamique qui s'établit entre le degré d'indépendance et le besoin de sécurité du jeune animal par rapport à sa mère. Le psychologue américain, Harlow va par ailleurs conclure, à partir de ses recherches sur les bébés singes, que le besoin de contact physique est un besoin inné, habituellement satisfait par la mère, et qu'à défaut, il peut être satisfait par des substituts présentant les mêmes qualités de contact. Selon lui, le besoin primaire que satisfait l'attachement du bébé à sa mère est celui du réconfort du contact.

À la fin de la guerre, chargé d'une mission par l'ONU, Bowlby va établir un rapport sur la santé mentale des enfants sans foyer, qui bénéficient cependant de conditions matérielles correctes, mais qui présentent un développement perturbé. Il fait alors la conclusion que ce qui est essentiel au développement de l'enfant, c'est une relation continue et chaleureuse avec sa mère, ou avec un substitut maternel stable. C'est dans ce contexte qu'il propose la première version de sa théorie de l'attachement.

Suivant la perspective de Bowlby, l'attachement peut se définir par sa fonction, qui est de maintenir un contact social avec autrui, ou de le rétablir s'il est compromis. Zazzo complète cette définition en précisant que l'attachement « *suppose une tendance originelle et permanente à rechercher la relation à autrui* »¹².

¹¹ Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte. IL'attachement*. Paris : PUF. p 19-32

¹² Zazzo, R. (1974). *L'attachement*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Suite à ses premières recherches, Bowlby décrit cinq types de comportement qui vont contribuer à l'attachement, et qui auront pour fonction de maintenir la proximité entre l'enfant et l'objet d'attachement : la succion, l'agrippement, les cris ou les pleurs, le sourire, et dès qu'il le pourra, le fait de suivre son objet d'attachement¹³.

En s'inspirant du modèle cybernétique, qui prend en compte le fait que certaines informations parviennent en retour à l'individu (feed-back) pour en modifier le fonctionnement, Bowlby va intégrer ces cinq comportements dans un système fonctionnel plus complexe. Il existe en effet entre l'enfant et sa mère une sorte d'homéostasie visant à maintenir un bon fonctionnement de la dyade : lorsque le contact, visuel ou physique, est interrompu entre les deux partenaires, chacun essaie de rétablir cette proximité. Ainsi, lorsque la mère s'éloigne ou sort d'une pièce, le bébé peut exprimer son insatisfaction par des cris, ou des pleurs. Par ailleurs, la mère recherche constamment ce contact, et elle ira régulièrement voir son enfant si elle ne le n'a pas entendu, ou vu, depuis un moment. Lorsque l'enfant grandit, son besoin croissant d'indépendance et d'exploration va progressivement contrebalancer ce besoin de proximité physique.

L'attachement est un des premiers modes de relation entre le bébé et le personnage maternel. Il se construit lors des premières années de la vie, et Anzieu explique qu'il serait favorisé par cinq éléments : la solidité du portage, la chaleur de l'étreinte, la douceur du toucher, l'échange de sourires et l'interaction des signaux sensoriels et moteurs lors de l'allaitement (il ajoutera plus tard à ces cinq éléments la concordance des rythmes entre la mère et l'enfant). La fonction essentielle de ce lien d'attachement est d'assurer la sécurité de l'enfant, et donc de satisfaire son besoin primordial de protection.

La proximité et l'accessibilité de l'objet d'attachement de l'enfant va induire chez lui un sentiment de sécurité. Cette base sécuritaire et rassurante va permettre à l'enfant d'explorer sereinement son environnement.

Progressivement, l'enfant va se construire des représentations internes de ces différents objets d'attachement, qui vont lui permettre de mieux supporter leur absence, et surtout d'anticiper leur retour.

¹³ Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte. I L'attachement*. Paris : PUF. p 272 - 285

b. Les figures d'attachement

Le plus souvent, c'est la mère biologique qui est choisie naturellement comme figure principale d'attachement par l'enfant. En cas d'absence de la mère, l'enfant va choisir un substitut maternel qui remplira cette fonction. Ainsi, lorsque Bowlby, dans son ouvrage *L'attachement et la perte* parle « d'attachement à la mère », il parle de figure maternelle au sens large, qui saura établir cette proximité avec l'enfant, et se montrer attentif aux différents signaux émis par l'enfant, pour s'ajuster au mieux à sa demande.

Schaffer et Emerson¹⁴ se sont intéressés aux figures d'attachement choisies par l'enfant, et se sont démarqués de la position de Bowlby. Ils ont montré que si la mère occupe une place prépondérante dans l'investissement affectif de l'enfant, d'autres personnes (appartenant en particulier à l'environnement familial) peuvent aussi être objet d'attachement. Selon ces auteurs, l'attachement de l'enfant à telle ou telle personne est déterminé par la continuité (stabilité temporelle) et la qualité des relations qui s'établissent entre eux. Il semble par ailleurs que le fait de développer des attachements multiples renforce l'attachement à la figure principale.

La fonction maternante, assurée par la mère (ou bien par une autre personne prenant soin de l'enfant) permet notamment d'assurer :

- les soins et la stimulation de l'enfant ;
- la régulation de l'enfant ; il s'agit ici d'assurer des fonctions d'empathie (connaissance intuitive et immédiate d'autrui) et d'homéostasie (conservation d'un équilibre de fonctionnement en dépit des contraintes extérieures) ;
- la structuration de l'enfant : il s'agit de fournir un cadre cohérent à l'enfant, pour lui permettre d'élaborer son identité.

La fonction maternante est donc organisatrice.

Très souvent, les enfants expriment un attachement à un objet fétiche dont ils ont besoin en permanence, en particulier pour dormir. Ces objets sont pour Bowlby des « substituts objectaux », auxquels l'enfant peut recourir pour se rassurer, en l'absence de sa figure d'attachement habituelle.

¹⁴ Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte. IL'attachement*. Paris : PUF. p 276

Winnicott désigne par « phénomène transitionnel »¹⁵ le passage d'une dépendance de l'enfant à des objets partiels (par exemple le sein) à celle d'objets extérieurs au moi. Les objets partiels peuvent être décrits comme étant partagés par la mère et l'enfant. Le bébé ne se considérant pas encore comme une entité à part entière, les limites entre son corps et celui de sa mère sont encore instables.

L'« objet transitionnel » participe ainsi au cheminement de l'enfant du subjectif pur à l'objectivité. Winnicott lui donne par ailleurs le nom de « première possession ».

Les premiers objets transitionnels de l'enfant sont exclusivement des parties du corps propre ou de celui de la mère, qui ont en commun leur introduction dans la bouche (sein, pouce...). S'ajoute plus tard à cette activité auto-érotique une autre activité supposant une relation avec un objet externe. L'enfant pourra alors se saisir d'un bout de drap ou de couverture, pour l'introduire dans sa bouche, tandis qu'il continue de sucer son pouce avec l'autre main. Enfin, ce sont les mouchoirs, les peluches, les poupées ou figurines, qui seront investis comme objet transitionnel par l'enfant. À partir du moment où c'est l'enfant lui-même et non un tiers qui a modifié l'objet (en le salissant, en l'abîmant, en le mutilant), celui-ci reste toujours investi.

Dans le cas particulier des enfants vivant dans une grande insécurité, tourmentés par l'idée de la séparation et de la perte, il arrive que ceux-ci cherchent à la nier au moyen du lien avec un objet transitionnel pathologique.

L'objet transitionnel, qui peut par ailleurs varier au cours du temps, va être ensuite désinvesti par l'enfant.

Le phénomène transitionnel est une tentative faite pour unir et communiquer. À l'extrême, il sert de déni de la séparation d'avec la mère. Davantage encore que le représentant symbolique de la mère, il est surtout l'intermédiaire, insuffisant mais nécessaire, vers le repérage du réel. Il est enfin la première manifestation de l'enfant à créer ou à imaginer l'objet, c'est-à-dire à symboliser.

c. Les représentations d'attachement

Il est complexe d'essayer d'expliquer les liens d'attachement de l'enfant, dans la mesure où l'on est limité par l'observation des comportements et par les méthodes utilisées.

¹⁵ Winnicott, D. (2002). *Jeu et réalité*. Paris : Folio. p 27-65

Ainsi, il peut être intéressant d'élaborer une articulation entre l'observation des comportements d'attachement de l'enfant, et l'analyse de ces représentations d'attachement. Bowlby, dans son modèle interne opérant (« internal working model ») tente de rendre compte de la façon dont l'enfant se constitue un système de représentations mentales des relations qui s'établissent entre lui-même et les personnes de son entourage. En effet, grâce au développement de ses capacités représentatives, le bébé va pouvoir construire des modèles mentaux de lui-même et des figures d'attachement, et il se représente ainsi les relations interpersonnelles qui s'établissent entre eux. À partir de ses représentations, l'enfant pourra comprendre le comportement des personnes de son entourage, et anticiper leurs réactions. Grâce aux diverses expériences vécues par l'enfant, ces modèles internes vont évoluer et contribuer à l'édification de la conscience de soi en relation avec autrui.

d. Attachement et résilience

La notion de « résilience » a été largement utilisée par Cyrulnik¹⁶, neurologue, psychiatre, éthologue et psychanalyste français, pour rendre compte de la résistance inégale des enfants aux événements difficiles qu'ils peuvent vivre, ainsi que leurs réactions très différentes à ces événements perturbateurs. Une dimension importante de la résilience réside dans les liens d'attachement que l'enfant a pu établir, et dans le sentiment de sécurité qu'ils génèrent. Un environnement rassurant pour l'enfant, au sein duquel il a pu trouver une figure d'attachement stable, va lui permettre de se constituer des représentations internes de ces relations, et développer un sentiment de confiance en soi. L'enfant est alors davantage autonome et ouvert au monde. Ainsi, ces représentations internes sécurisées vont constituer un étayage socio-affectif en cas de difficultés importantes, et garantir une continuité développementale que des événements traumatisants auraient pu compromettre.

Aussi, l'attachement et ses représentations internes font partie d'un processus plus global de constitution du moi, et contribuent à l'auto-organisation émotionnelle de l'enfant, nécessaire à son bon fonctionnement psychique.

¹⁶ In Baudier, A., Céleste, B. (2010). *Le développement affectif et social du jeune enfant*. 3^{ème} édition. Paris : Armand Colin. p 62

3. Le processus de séparation et la genèse de la construction de soi

a. De la phase symbiotique à la séparation

Au départ, la dépendance entre le nourrisson et sa mère est très importante. La mère joue effectivement le rôle de « Moi auxiliaire » de l'enfant et intègre à sa place les différents sentiments, sensations, ou excitations qu'il ne peut supporter. Le nourrisson n'est, à cette période, pas encore considéré pour lui-même comme une unité différenciée.

Progressivement, grâce à une attention maternelle bienveillante et étayante, le bébé va alors émerger de la symbiose fusionnelle avec sa mère. En parallèle du développement de ses capacités motrices, sensorielles et perceptives, l'enfant va pouvoir enrichir sa pensée, et se construire comme une personne à part entière.

Selon Robertson¹⁷, psychanalyste et travailleur social, la réaction de l'enfant à la séparation se produit en trois temps : les protestations (pleurs, cris, etc.), le désespoir (l'enfant se replie sur lui-même, et pense que sa mère est partie pour toujours), et enfin le détachement (l'enfant perd progressivement l'attachement à la mère, et se résigne à accepter les soins d'un substitut maternel).

Ainsworth, psychologue américaine, a montré, à travers une situation expérimentale appelée « la situation étrange »¹⁸ que l'enfant est disponible pour l'exploration du monde environnant à condition de disposer d'une figure d'attachement comme base de sécurité. Selon elle, les réactions des enfants à la séparation d'avec leur mère sont fonction de la qualité d'attachement qui s'est établie antérieurement.

Ainsi, la qualité de l'attachement qui lie l'enfant à sa mère serait donc prédictive du développement ultérieur de l'enfant.

Ces observations ont suscité beaucoup d'intérêt et de travaux, mais il est important de souligner que ce qui est évalué ici, c'est la qualité de la relation entre l'enfant et l'adulte, et non pas une caractéristique intrinsèque à l'enfant.

¹⁷ Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte. II Séparation, angoisse et colère*. Paris : PUF. p 37-43

¹⁸ In Vezin, F. (1994). *Psychologie de l'enfant, l'enfant capable : les découvertes contemporaines en psychologie du développement*. Paris : L'Harmattan. p 197

Malher¹⁹ a pu établir une théorie du développement psychoaffectif normal de l'enfant jusqu'à trois ans, dont les conséquences sur les plans clinique et thérapeutique en psychiatrie de l'enfant sont considérables. Malher distingue trois grandes étapes dans ce développement :

- une phase d'autisme normal durant laquelle le nouveau-né essaie seulement de maintenir une régulation homéostatique des phénomènes physiologiques élémentaires (sensation de faim, fatigue...) ;
- une phase de symbiose normale, où tout se passe comme si l'enfant et sa mère constituaient une unité de toute-puissance, à l'intérieur d'une frontière unique commune ;
- un processus de séparation-individuation.

Ce dernier processus, fortement lié aux capacités de maturation de l'enfant, suit deux grandes lignes de développement :

- l'une aboutit à la séparation, à la différenciation et à la constitution de limites, à l'origine d'un certain détachement d'avec la mère ;
- l'autre aboutit à l'individuation, et rend compte de l'évolution des fonctions autonomes de l'enfant (perception, mémoire, capacités cognitives...).

Ces deux lignes de développement, dont l'évolution doit se faire en synchronie temporelle, vont mener au développement chez l'enfant d'une conscience de soi.

Ce concept permet une distinction entre la naissance biologique et la naissance psychologique : si la coupure du cordon ombilical amène une distanciation physique du bébé par rapport à sa mère, le sentiment d'exister comme être individualisé apparaît progressivement.

¹⁹ in Golse, B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant, compléments sur l'émergence du langage*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson. p 95

b. Le processus de séparation-individuation

Mahler²⁰ distingue, dans ce processus de séparation-individuation, quatre étapes, intimement liées à la maturation de l'enfant. Les âges ne sont donnés qu'à titre indicatif, et servent de repères éventuels, mais il est important de souligner que chaque enfant suit une différenciation unique et individuelle, dont la spécificité semble déterminée par les caractéristiques de cette interaction entre la mère et l'enfant.

. La différenciation et le développement du schéma corporel (entre 4 et 9 mois)
Cette étape correspond au premier déplacement d'investissement de l'énergie libidinale²¹, de soi vers des objets extérieurs. A cette période, l'enfant manifeste les premiers signes de différenciation : les périodes d'éveil sont de plus en plus longues, avec des états de vigilance plus fréquents (exploration visuelle de l'environnement apparemment orientée vers un but), et l'enfant prend plaisir à l'exploration tactile de la mère (lui tire les cheveux, la nourrit, touche son visage...). Il peut ensuite se tourner vers des stimuli extérieurs, en comparant ses explorations à ce qu'il connaît déjà, à savoir sa mère. Ainsi, petit à petit, l'intérêt de l'enfant pour les sensations extéroceptives remplace celui pour les sensations internes.

. Les essais (9 à 16 mois)
Cette période correspond au deuxième déplacement d'investissement de l'énergie libidinale, qui émerge de la phase symbiotique pour venir se centrer sur les appareils autonomes et les fonctions du « Moi » que sont l'apprentissage et la locomotion. Durant cette période, Malher considère que l'activité motrice de l'enfant, constamment améliorée, joue un rôle fondamental dans l'évolution de la relation avec sa mère. L'enfant devient capable, grâce à ses déplacements, de progressivement s'éloigner de sa mère. Il se met à explorer activement les objets de son environnement, tout en conservant une proximité rassurante avec sa mère, dont la présence continue d'être nécessaire.

²⁰ in Golse, B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant, compléments sur l'émergence du langage*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson. p 95

²¹ Cf glossaire

. Le rapprochement (15 à 24 mois)

L'enfant prend désormais conscience qu'il est physiquement séparé de sa mère : à cette période peut correspondre ainsi un nouveau déplacement d'investissement de l'énergie libidinale vers la mère.

A l'augmentation de l'angoisse de séparation s'ajoutent les angoisses de perdre l'objet d'amour. A cette période, le comportement de l'enfant, oscille constamment entre le rapprochement physique et l'éloignement de la mère.

Au départ, l'enfant désire partager le plaisir de ses découvertes avec sa mère : il monopolise son attention, la suit partout, s'enfuit brusquement dans l'espoir d'être poursuivi. Cependant, l'angoisse d'un retour à la phase symbiotique, et l'abandon du plaisir de l'indépendance, fait naître chez l'enfant une « crise du rapprochement ». Grâce à l'évolution parallèle des capacités cognitives, l'enfant élabore des mécanismes de défense, et son comportement est alors marqué par l'instabilité de l'humeur, l'indécision, des mouvements alternatifs de rapprochement et d'éloignement.

La communication verbale naissante va se substituer au contact direct. La sphère sociale s'élargit ensuite, dépassant le cadre mère/enfant, pour inclure le père encore davantage, puis les pairs.

Les derniers temps de la phase de rapprochement sont marqués par la forme spécifique des réponses apportées par chaque enfant à la crise qu'il vient de traverser, ébauches des caractéristiques de la personnalité. Les efforts de rapprochement s'atténuent, et le langage est de plus en plus opérationnel. Au cours de cette période de rapprochement, la disponibilité physique et émotionnelle de la mère est capitale : elle doit se trouver constamment dans une distance optimale, en l'encourageant dans son développement et dans son autonomie, mais aussi en lui assurant un sentiment de sécurité et de proximité.

. La permanence de l'objet libidinal et la consolidation de l'individualité (vers 24 mois et au-delà)

Cette étape est caractérisée par le développement des fonctions cognitives. L'enfant élabore une représentation stable de son identité individuelle par structuration autour de son moi corporel. Les diverses perceptions sensorielles de son corps sont engrammées en mémoire, et constituent l'ébauche du schéma corporel. Autour de cette première représentation du « Je » vont se structurer les premières représentations intrapsychiques

du monde qui l'entoure. L'enfant peut ainsi intérioriser les exigences de son environnement et mieux tolérer les frustrations.

4. L'imitation, ses origines et son développement

a. La théorie piagétienne : les étapes de l'imitation au stade sensorimoteur

De nombreux auteurs s'accordent sur une évolution stadiste de l'imitation chez l'enfant, théorie soutenue par Piaget.

Au cours du premier mois de vie de l'enfant, Piaget parle du stade de « préparation réflexe ». Il n'y a alors pas d'imitation, mais simplement un déclenchement du réflexe par un excitant externe. Cette étape est cependant nécessaire, car le fonctionnement de ces exercices des réflexes rend possible les conduites imitatives au cours des stades suivants.

Dès les premiers mois, le nouveau né procède par réactions circulaires : il reproduit des schèmes moteurs découverts de façon fortuite. L'exemple le plus significatif est celui de l'enfant suçant son pouce. A l'origine, cette expérience liée au hasard suscite chez l'enfant un certain bien-être. Ce sentiment l'incite à reproduire cette action, dans l'objectif de retrouver cette plénitude. Dans un premier temps, Piaget parle de réactions circulaires primaires, orientées vers le corps propre, quand par exemple, l'enfant s'amuse à expérimenter les sons. Vers le quatrième mois, l'enfant s'oriente vers les objets : ce sont les réactions circulaires secondaires. Contrairement à l'imitation néonatale, cette imitation implique l'utilisation d'objets, qui constituent le support de l'imitation.

Cette première étape, appelée imitation sporadique, débouche sur une seconde période, au cours de laquelle l'enfant n'imité que des schèmes moteurs qu'il a préalablement expérimentés. Ce schème moteur est exercé antérieurement par l'enfant, il est donc intégré comme réalité connue, comme totalité sensorimotrice déjà constituée.

C'est également le stade où l'imitation devient systématique, mais l'enfant n'imité que les gestes qu'il se voit faire et qu'il sait déjà faire. Il faut savoir que ce n'est pas la perception qui limite l'enfant mais l'activité perceptive : il reste dépendant de ses capacités d'analyse, de comparaison, d'anticipation et de transposition. En effet, l'enfant acquiert la

compétence visuelle dès les premiers jours de vie et ce n'est qu'avec l'expérience dans son environnement qu'il pourra par la suite se servir de cette compétence. C'est en testant les objets, en expérimentant des actions dans l'espace, qu'il apprendra à gérer les informations visuelles lui parvenant.

L'enfant est déjà capable d'accommodation : il peut exercer des schèmes et les adapter, mais seulement dans le cadre d'une activité habituelle. L'imitation est donc une adaptation de l'enfant par accommodation. Le médiateur visuel rend cette reproduction indirecte. Le passage au geste est alors plus complexe que lors des précédents stades, où l'enfant reproduisait des réactions circulaires, où il reproduisait ses propres gestes.

Ce n'est que par la suite que l'enfant devient capable d'imiter des mouvements non visibles de son propre corps et des modèles nouveaux. L'enfant assimile les gestes d'autrui à son corps propre, même s'ils sont invisibles. Par exemple, l'enfant va ouvrir la bouche comme le fait sa mère, grâce aux progrès qu'il a faits par rapport aux indices de son propre corps : il ne peut se voir lui-même, mais a tout de même conscience de l'action qu'il réalise. Ces progrès signifient qu'il y a une différenciation graduelle des éléments du schème. L'enfant apprend à imiter et cet apprentissage est particulièrement évident dans le domaine des mouvements non visibles sur le corps propre. On est dans un apprentissage par assimilation et accommodation activement combinées.

Aux environs du douzième mois, on observe un affinement de l'activité intentionnelle d'exploration des objets et une recherche de moyens nouveaux pour agir sur eux (« expérience pour voir »). D'après Piaget, il s'agit des réactions circulaires tertiaires. A ce stade, la représentation ne se libère pas encore de la perception, et l'imitation est donc simultanée.

La fin du stade sensorimoteur marque les débuts de l'imitation représentative : l'accommodation s'intériorise, et la coordination des schèmes s'opère mentalement, avant de donner lieu à un ajustement extérieur. Les imitations différées apparaissent, permettant ainsi le passage des indices au symbole.

Pour Piaget, cette imitation qui s'intériorise crée l'image mentale. On peut prendre l'exemple de l'enfant qui ouvre la bouche en tentant d'ouvrir une boîte d'allumettes ; l'imitation représentative précède donc l'image.

Lorsque le sujet imite, l'objet a une part très importante dans le développement des schèmes d'action. C'est par la rencontre avec l'objet que l'enfant fait preuve d'accommodation. Ce n'est donc pas forcément l'enfant qui agit sur les objets, mais ce sont les objets extérieurs qui influencent ses schèmes d'action.

Autrement dit, l'accommodation l'emporte sur l'assimilation. Il semble donc important, lors d'une prise en charge orthophonique, de mettre à disposition de l'enfant une importante variété d'objets, afin de soutenir cette élaboration sensorimotrice et représentative.

L'imitation différée ne s'observe, selon Piaget, qu'après l'âge de deux ans. L'accommodation s'intériorise, l'enfant n'agit plus par tâtonnements. Le bébé peut désormais reproduire un modèle en son absence, ce qui suppose l'existence d'une image mentale.

L'imitation atteint ainsi les débuts du niveau de la représentation et se libère alors de la perception immédiate. Certains enfants peuvent avoir besoin de supports imagés pour appuyer cette imitation différée.

Cette imitation différée et les images mentales qu'elle implique marquent donc la mise en place d'une fonction de représentation, la fonction symbolique (possibilité de combinaison mentale de schèmes : exemple de la boîte d'allumettes), qui introduit le jeune enfant dans un nouveau monde psychologique. C'est le stade de la préparation et de la mise en place des opérations concrètes selon Piaget.

Conduites d'imitation au stade sensorimoteur selon Piaget :

Stade I de la naissance à la fin du premier mois	Aucune conduite d'imitation
Stade II du 2 ^{ème} mois à environ 4 mois et demi	Conduites sporadiques d'imitation, pas encore d'imitation systématique
Stade III de 4 mois et demi à 8-9 mois	Imitations systématiques : le bébé imite les gestes de son répertoire qu'il se voit faire
Stade IV de 8-9 mois à 11-12 mois	Imitation étendue aux gestes du répertoire exécutés de manière invisible et imitation de modèles nouveaux

Stade V de 11-12 mois à 18 mois	Imitation : accroissement de la reproduction de modèles nouveaux par expérimentation active des mouvements visibles sur le corps propre, puis invisibles
Stade VI de 18 mois à 2 ans	Imitation différée : reproduction d'un modèle en son absence

L'activité sensorimotrice est avant tout assimilation. C'est-à-dire que, dans le chaos des impressions qui l'assaillent, le nouveau-né cherche avant tout à conserver et à retrouver celles qui accompagnent le fonctionnement de ses organes. Cet effort de répétition constitue des schèmes, c'est-à-dire des totalités à la fois motrices et perceptives. A ces schèmes, d'abord simplement réflexes (stade I), sont ensuite incorporés une suite indéfinie d'éléments extérieurs, l'assimilation devenant ainsi généralisatrice. Cette poursuite n'est cependant jamais achevée : l'accommodation vient s'y ajouter.

L'imitation est un jeu d'assimilations et d'accommodations successives, fonctionnement que l'on retrouve d'ailleurs dans le développement de l'intelligence sensori-motrice. Cela s'observe notamment au travers des « erreurs » d'imitation : le bébé se frotte les lèvres au lieu de se frotter les yeux par exemple. Par la suite, c'est le transfert associatif qui explique l'automatisation. Les résultats à atteindre priment alors sur les mouvements qui y conduisent.

b. Une autre orientation théorique : les capacités imitatives précoces

Suite à l'observation de nouveaux-nés, plusieurs auteurs ont émis des réserves sur les théories piagétienne quant aux capacités imitatives précoces.

Selon Nadel²² (1979) notamment, les premiers comportements d'imitation de mouvements faciaux apparaissent dès les premiers jours de vie. Progressivement, ils s'élargissent à d'autres parties du corps, à des actions isolées sur les objets, puis à des séquences d'actions. Nadel conserve ainsi une certaine conception stadiste du développement de l'imitation.

D'autre part, c'est en observant son propre enfant que Zazzo fit le constat d'une capacité imitative précoce. A 25 jours (un enfant de stade I selon Piaget), son bébé présente des

²² Nadel, J., Baudonnière, J.-M. (1980). *L'imitation comme mode d'échange prépondérant entre pairs au cours de la troisième année*. *Enfance*. Tome 33 n°1, p. 77-88.

conduites d'imitation systématique d'un mouvement invisible, ce qui correspond à une compétence du stade IV (soit 8-12 mois, toujours selon Piaget). Dans ses observations, Zazzo explique que « *l'enfant tirait la langue après que je l'ai tirée et il s'arrêtait quand je m'arrêtais* ».

En 1957, Zazzo a publié ces observations, enrichies de celles de ses collaborateurs, mais sans présenter ses résultats comme contradictoires des observations piagésiennes. Ce n'est que bien plus tard que d'autres chercheurs oseront publier des études dans ce sens.

Les recherches de Meltzoff et Moore²³ ont permis de réaliser des avancées expérimentales décisives concernant ce domaine. L'observation anecdotique de Zazzo est alors confirmée, et la conception stadiste est remise en cause.

Selon ces auteurs, l'aptitude à se représenter des informations visuelles et kinesthésiques dans une forme commune est innée chez l'homme. Ils préconisent donc une révision radicale des conceptions théoriques sur le bébé : la capacité d'imitation différée est vue comme le point de départ du développement psychologique de l'enfant, et non comme son aboutissement.

Ces observations ont motivé des prolongements théoriques tels que les travaux de Vinter, qui étudie l'évolution de l'imitation néonatale de la naissance à 3 mois. Il conclut que le nouveau-né est très tôt capable de reproduire des modèles dynamiques, mais pas des positions statiques. Le mouvement semble donc constituer une dimension fondamentale dans les premiers temps de vie de l'enfant.

Certains auteurs ont par ailleurs montré le rôle fonctionnel de l'imitation précoce dans le maintien de l'interaction sociale entre le bébé et l'adulte.

Pour Nadel, dès 7 mois, l'enfant réagit spécifiquement au fait d'être imité. Il regarde son partenaire, attend sa réaction. Progressivement, il expérimente l'effet de ses actions en modulant son activité tout en contrôlant l'action de son partenaire. L'apparition de déficits dans ces étapes développementales pourrait signaler des troubles graves de la communication, tels qu'on les rencontre dans les cas d'autisme (perception de l'intention communicative qui sous-tend ce type d'échange). Stimuler les comportements d'imitation simultanée pourrait être bénéfique pour des enfants présentant de tels troubles.

²³ Meltzoff, A., Moore, M. (1977). *Imitation of facial and manual gesture by human neonates*. Science, n°198, p. 75-78.

Pour Nadel (1979), l'imitation simultanée est un comportement permettant un partage émotionnel grâce au constat de l'identité simultanée de l'autre. Cette structure serait favorable au développement d'interactions de longue durée entre enfants.

Elle diminuera par la suite, au profit des interactions verbales. Enfin, cette fonction de communication est surtout efficace en situation paritaire (niveaux de développement le plus similaire possible), et en l'absence d'adulte.

En situation d'imitation dyadique entre enfants, l'objectif est bien de faire la même chose en même temps (recherche de simultanéité et de synchronie). L'objectif est de montrer au partenaire qu'on s'intéresse à lui et que l'on peut partager une activité.

c. Les conduites imitatives symboliques

Vers 2 ans, âge auquel il entre dans la période préopératoire piagétienne, l'enfant commence à utiliser des signes sociaux et le langage parlé, qui est lui aussi imité. C'est le stade où l'intelligence sensori-motrice se prolonge en représentation conceptuelle. L'imitation devient alors représentation symbolique.

Nous pouvons nous poser la question de savoir si c'est le pouvoir représentatif qui vient renforcer l'imitation ou si c'est l'imitation qui permet l'image représentative.

L'image acquiert sa vie propre et précède l'imitation. En imitant, le sujet ignore souvent qu'il copie, et n'a donc pas conscience des images qu'il s'est créé.

Selon Piaget, le sujet n'imité les modèles visuels que dans la mesure où il les comprend. Cette affirmation pose cependant question, dans la mesure où la signification sous-tendant la conduite imitative n'est pas systématique dans certaines pathologies. L'imitation est donc corrélée avec l'intelligence, mais ne se confond pas pour autant avec elle. Sont significatifs dès les premiers stades, tous les mouvements (ou sons) susceptibles de répétition, ce qui revient à dire que la signification dépend de l'assimilation sensorimotrice. C'est la possibilité de reproduction qui intéresse le sujet, c'est-à-dire que l'intérêt n'est pas extérieur, mais immanent au fonctionnement et ne fait qu'un avec l'assimilation reconnaîtive et reproductrice.

Un enfant capable d'imitation en dehors du modèle, que ce soit de manière effective ou mentale, progresse vers le jeu symbolique. Cependant, pour ce faire, il est nécessaire que l'enfant s'approprie l'action en y mettant du sens. En effet, il y a représentation lorsqu'on imite un modèle absent.

L'imitation montre une continuité fonctionnelle entre le sensorimoteur et le représentatif. Par exemple, un enfant imite de la main ou de la bouche l'ouverture d'une boîte d'allumettes. Le sujet ne cherche pas à agir sur la chose mais l'accompagne simplement d'une sorte de représentation plastique l'aidant à suivre ce qu'il perçoit. On voit bien ici comment l'imitation elle-même en vient à jouer le rôle de l'image intérieure et presque de « l'expérience mentale ». Mais on voit surtout que l'image dont use l'enfant n'est précisément pas encore mentale puisqu'elle reste extérieure ! Il est donc clair, en une telle réaction que l'imitation représentative précède l'image et ne la suit pas, le symbole intérieur étant ainsi un produit d'intériorisation.

Selon Piaget, ce n'est que vers sept ou huit ans, à la fin de la période pré-opératoire, que l'on observe de réels progrès. L'enfant imite les détails, il a conscience d'imiter, autrement dit la dissociation est nette entre ce qui vient du dehors et ce qui appartient au moi. Il fait enfin le choix d'imiter. C'est l'imitation réfléchie qui se soumet à l'intelligence. Ici les mécanismes accommodateurs sont équilibrés avec les mécanismes assimilateurs : on parle d'adaptation.

Les premières relations de l'enfant : résumé

Le développement de l'être humain est un processus continu, qu'il s'agisse du développement corporel, de celui de la personnalité ou celui de la capacité à établir des relations. Il est impossible de passer outre une étape, ou de traverser un stade dans la confusion, sans conséquences plus ou moins nuisibles sur le développement. Dans ses premières années de vie, le soin apporté au jeune enfant par son entourage lui fournit des repères stables et indispensables. Cette base essentielle lui permet de se construire en tant que personne et de percevoir la réalité extérieure comme distincte de son corps propre.

Les auteurs s'accordent pour dire que les compétences imitatives chez l'enfant sont très précoces, et sont dans un premier temps tournées vers son propre corps. L'évolution des capacités imitatives chez l'enfant semblent fortement liées au développement de la conscience de soi, et de son corps propre. Ce n'est qu'ensuite qu'il pourra élargir cette compétence imitative en faisant intervenir les objets. Enfin, les images mentales se précisent chez l'enfant, permettant l'imitation différée et symbolique.

II. ENJEUX DE L'UTILISATION DE L'OBJET DANS L'EMERGENCE DE LA FONCTION SYMBOLIQUE

1. Les précurseurs de l'objet

Selon Spitz²⁴, le visage de la mère s'impose comme un percept visuel privilégié que l'enfant préfère à toutes les choses de son entourage dès l'âge de deux mois. En effet, il peut le distinguer du reste et lui consacrer une attention prolongée. Dès le troisième mois, l'enfant se tourne vers ce stimulus et est en mesure de lui donner une réponse définie. Le bébé fait ainsi ses premiers sourires. Ces échanges montrent qu'au début de la vie de l'enfant, c'est sa mère qui médiatise ses perceptions.

Winnicott rappelle que l'enfant doit avant tout être capable de reconnaître l'objet comme non-moi. Ce n'est que par la suite qu'il pourra cheminer vers la capacité de créer et d'imaginer un objet²⁵.

Piaget ajoute que pendant les premiers mois de vie de l'enfant, le corps propre est en effet englobé comme un élément parmi les autres.

2. Évolution de la prise d'objet

Jacob et Power²⁶ expliquent qu'au cours des trois premiers mois de vie, les contacts avec les objets se traduisent essentiellement par la mise en bouche. Aux alentours du quatrième mois, le contrôle de la main est plus efficace et le bébé commence les premières manipulations. En effet, la saisie des objets est de plus en plus précise, et l'enfant passe d'une préhension palmaire à une préhension en pince.

²⁴ Spitz, R. (1974). *De la naissance à la parole, la première année de vie*. Paris : PUF. p 66

²⁵ Winnicott, D. (2001). *La mère suffisamment bonne*. Editions Payot et Rivages, Paris. p 22

²⁶ Jacob, S., Power, T. (2006). *Petits joueurs, les jeux spontanés des enfants et des jeunes mammifères*. Wavre : Mardaga.

Les objets peuvent ainsi être passés d'une main à l'autre, et l'enfant devient capable de tenir un objet dans chacune de ses mains de façon simultanée.

Au fil du temps, les actions dirigées vers les objets se diversifient. Cependant, cet intérêt va progressivement s'estomper sous l'effet d'un accroissement des possibilités de représentation mentale chez l'enfant. Certains auteurs en revanche considèrent que ni la capacité de représentation ni même le langage ne modifient la perception des objets proches puisque lors du stade sensorimoteur, l'enfant acquiert déjà cette faculté.

Vers 8 mois, l'enfant commence à chercher l'objet disparu en lui accordant un début de permanence substantielle. Il ne tient pas compte cependant de ses déplacements visibles, comme si l'objet était lié à une situation particulière. Par la suite, l'objet se constitue à titre de substance individualisée, se conservant au travers des déplacements qui assurent son retour possible.

Enfin, vers 18 mois, les objets sont alors surtout utilisés pour imiter les actions des adultes au cours des jeux, et peuvent aussi être détournés de leur fonction première en servant de simulacre d'objets réels.

3. La coordination vision-préhension

La coordination vision-préhension est décrite par Piaget dans son ouvrage *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Il recense cinq étapes essentielles :

- mouvement impulsif des mains et purs réflexes : réflexe d'agrippement, ou grasping ;
- réactions circulaires primaires relatives aux mouvements des mains antérieurement à toute coordination de la vision et de la préhension ;
- début de la coordination vision-préhension : ce que la main saisit est porté à la bouche (il y a coordination entre la préhension et la succion) mais le bébé ne saisit l'objet que lorsqu'il le touche par hasard ;
- coordination vision-préhension, dès que le bébé aperçoit simultanément sa main et l'objet ;

- coordination vision-préhension réelle, évaluée par trois critères :
 - . le bébé saisit ce qu'il voit sans limitation relative à la position de sa main,
 - . il porte immédiatement devant les yeux tout objet saisi par hasard en dehors du champ visuel,
 - . il dirige son regard vers sa main lorsque celle-ci est retenue par l'observateur²⁷.

Ces cinq étapes se déroulent dans l'ordre indiqué, mais à des âges variables. Il est cependant généralement convenu que la cinquième étape survienne vers 5 mois, soit bien au-delà du stade II de la théorie piagétienne. Cette coordination conduit en effet le bébé à se décentrer du corps propre pour s'orienter enfin vers les objets.

Ainsi, du point de vue de Piaget, avant 5-6 mois, le bébé ne met pas en relation ses perceptions visuelle et tactile d'un même objet (il n'essaie pas de saisir manuellement un jouet qu'il voit, et n'essaie pas de regarder le jouet tenu dans les mains). Selon lui, « *la vision simultanée de la main et de l'objet pousse l'enfant à saisir : ni la vue de l'objet seul, ni la vue de la main seule ne conduisent à ce résultat* »²⁸. Progressivement, vont se mettre en place les coordinations intermodales, permettant la construction d'une connaissance unifiée du monde extérieur.

Ce point de vue a été remis en question par Bower (1972), dans une expérience menée sur des bébés, âgés de 6 à 15 jours, grâce au paradigme dit de « réaction à la collision ». Dans cette condition expérimentale, il fait subir à un objet réel animé un mouvement d'approche rapide vers l'enfant. Bower observe chez les enfants des réactions de retrait de la tête, d'écarquille des yeux et d'élévation d'un bras qui vient se placer entre sa tête et l'objet. Ces réactions au risque de collision témoignent selon lui d'une coordination précoce entre la vision et la préhension. Tout porte à croire alors que les bébés anticipent les conséquences sensorielles d'une collision. Par la suite, d'autres expériences menées par cet auteur confirmeront et préciseront ces résultats.

²⁷ Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Lausanne : Delachaux et Niestlé. p 84-112

²⁸ Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Lausanne : Delachaux et Niestlé. p105

À l'issue de ces différentes études, Bower conclut que :

- il existe dès la naissance une préhension déclenchée par la vue de l'objet ;
- cette préhension ne se limite pas à la phase de projection du bras, mais comporte aussi la saisie de l'objet avec une ouverture anticipée de la main ;
- cette préhension précoce disparaît vers 3-4 semaines pour réapparaître vers 5 mois sous la forme classiquement étudiée de coordination vision-préhension de Piaget.

À cette époque, Bower (1977) observe qu'il n'y a jamais de correction de trajectoire : si l'objet cible n'est pas atteint par l'enfant, le bras revient alors à son point de départ et effectue une nouvelle projection. Il s'agit pour l'auteur d'une préhension déclenchée par la vue, entièrement programmée, et sans possibilité d'ajustement, qu'il oppose à la préhension ultérieure, contrôlée quant à elle par la vue.

L'apparition d'une préhension contrôlée par la vue vers 5 mois, telle que l'a décelée Piaget, n'est pas remise en cause, mais l'observation d'une coordination entre la vision et la préhension dès la naissance est évidemment incompatible avec ce que l'on sait du bébé du stade I.

D'après les conclusions de Bower, il existerait ainsi dès les premiers mois de vie, un fonctionnement intermodal qui permettrait une connaissance unifiée et cohérente du monde.

Cette nouvelle conception, bouleversant de nombreuses théories, a conduit les psychologues du développement à multiplier les expériences dans ce domaine.

Le paradigme classiquement utilisé est celui de l'appariement intermodal : il s'agit de présenter à l'enfant un objet dans une modalité sensorielle qui doit ensuite être reconnu dans une autre modalité. Si c'est effectivement le cas, on conclura à un transfert intermodal. Ainsi, ce dernier désigne la capacité d'abstraire et de transférer des informations entre différentes modalités sensorielles.

Les recherches montrent que, bien avant l'acquisition de la vision-préhension, les bébés sont capables de transfert intermodal. Afin d'illustrer leur hypothèse de départ, les chercheurs s'appuient généralement sur le paradigme d'habituation et de réaction à la nouveauté. En effet, lorsque l'on présente, dans une modalité sensorielle, plusieurs fois un même objet à l'enfant, on s'aperçoit que son intérêt diminue progressivement (cela est objectivé par le temps de tenue, ou de fixation) : c'est le phénomène d'habituation.

A l'inverse, une fois l'enfant habitué, si on lui présente un objet aux caractéristiques différentes, son attention croît, et les temps de tenue ou de fixation observés sont de nouveau plus longs : c'est le phénomène de réaction à la nouveauté.

Meltzoff et Borton, dans un article publié en 1979 dans le magazine anglais *Nature*, ont attesté l'existence d'un transfert très précoce chez le bébé : à 1 mois, les bébés reconnaissent visuellement la texture d'objets préalablement explorés oralement, et sans contrôle visuel. Plus tard, en 1991, Streri et ses collaborateurs²⁹, montrent qu'il existe un transfert toucher-vision, qui apparaît vers 2-3 mois, tandis que le transfert vision-toucher est observé à 4-5 mois. Streri explique cette asymétrie de transfert par la maturation fonctionnelle des différentes fonctions : vers 4-5 mois, avec le développement de la coordination vision-préhension, la main devient un véritable organe au service de l'œil.

Ces expériences ont prouvé qu'il existait bien au niveau sensoriel des coordinations plus précoces que ne le décrit la théorie piagétienne, coordinations qui jouent assurément un rôle essentiel dans le fonctionnement psychologique des premiers mois.

4. La permanence de l'objet

La permanence de l'objet, premier principe de conservation, sous-tend la construction de l'objet, mais aussi celles de l'espace, du temps, de la causalité, et garantit ainsi leur reconstruction au niveau représentatif, de façon suffisamment efficace pour permettre les apprentissages.

D'un point de vue génétique et cognitif, l'évocation de l'objet absent procède directement de la permanence de l'objet, nommée encore « invariant de permanence » par Piaget.

La permanence de l'objet fut mise en évidence par exemple lorsque Piaget a observé de manière itérative une conduite tout à fait inexplicable à l'époque : un enfant de 13 mois recherche une balle disparue sous un fauteuil, non pas là où il l'avait vue disparaître, mais à l'endroit même où il l'avait trouvée précédemment.

²⁹ Streri, A. (1991). *Voir, atteindre, toucher : les relations entre la vision et le toucher chez le bébé*. Paris : PUF.

Piaget conçut alors une série d'expériences relatives à la disparition et à l'apparition d'objets qui lui permirent de démontrer chez le bébé les faits suivants :

1. L'objet, l'espace, le temps et la causalité existent dans le prolongement du corps du bébé et de son activité. En conséquence, ces quatre catégories se construisent tout d'abord très près de lui, dans une relation de proximité.

2. Les objets et les sujets qui constituent le milieu du jeune enfant ne sont pas, ou peu différenciés de lui et encore moins différenciés entre eux. Ils existent de manière contextualisée à son expérience et par son expérience particulière.

3. L'objet, autrui et l'enfant lui-même ne sont donc en rien des corps individualisés se déplaçant dans un espace et un temps communs, régis par la causalité. Pour le tout petit enfant, l'objet existe donc dans une position absolue, retenu de la sorte par l'expérience particulière et unique, mais aussi parce que l'enfant n'a pas encore construit les diverses relations qui le relient au monde. Ainsi, lorsque l'objet disparaît, l'enfant n'est pas assuré de son existence. Seule la construction progressive des relations mettant en jeu la complexité grandissante de l'activité va permettre à l'enfant de sortir de la position absolue. Pour cela, il différencie les positions de l'objet, à partir de déplacements de plus en plus vastes et complexes. Ainsi, il accède à la multiplicité des positions pouvant être prises par cet objet. Ces expériences génèrent une mobilité nouvelle et certaine entre son corps, l'objet et autrui. Ces nouvelles compétences alliées à l'émergence progressive de la fonction symbolique donnent à l'enfant la capacité d'évoquer l'absence d'un objet, en d'autres termes, la capacité à se représenter l'objet. Dans ce nouveau contexte où l'enfant, l'objet et autrui se différencient, ces derniers continuent d'exister même si l'enfant ne les voit plus. Dès lors, la première conservation ou permanence de l'objet, qui a amené l'enfant à se construire en même temps qu'il a construit le réel, est achevée. Cette période correspond à l'entrée à l'école maternelle.

5. Les activités manipulatoires

Ces conduites nécessitent que l'enfant ait une image de son corps relativement stable. Chez certains enfants au développement atypique, les activités manipulatoires d'un objet entraînent la main dans un espace que l'enfant ne peut se représenter. Tout se passe comme si la main était « absorbée » par l'objet. Les conduites dans lesquelles l'enfant autiste sollicite la main de l'autre pour réaliser une manipulation illustrent bien ce problème. Le fait que l'enfant n'ait pas intériorisé les relations spatiales l'oblige à utiliser dans son espace des déplacements, des repères matériels; c'est ainsi qu'il peut exister dans ce milieu. Il est donc nécessaire pour cet enfant de chosifier ses représentations spatiales, et cela rend l'enfant autiste très sensible aux modifications de son environnement. Le fait même de déplacer un meuble, un objet, revient à modifier ses représentations.

6. La théorie de Bullinger concernant le développement psychomoteur de l'enfant

La théorie de Bullinger soutient une construction progressive, issue d'un « *montage dont les formes sont biologiquement déterminées* »³⁰. Il considère que dans un premier temps, le bébé crée des espaces droit et gauche restés disjoints au départ, où il y déroule des expériences. Dans chacun de ces espaces, le grasping permet au bébé de s'emparer de ce qui passe à portée de sa main, d'une façon réflexe. Le bébé lie ainsi ce geste moteur avec un flux sensoriel visuel. Il se crée alors des représentations visuelles, venant s'ajouter à celles tactilo-kinestésiques, issues du grasping.

La pathologie pédopsychiatrique montre que lorsque le grasping a disparu, certains enfants autistes continuent à tenir un objet comme s'ils ne pouvaient s'en passer. Bullinger propose deux hypothèses. La première supposition est que l'enfant ne peut lâcher l'objet, qui devient dès lors un « objet-autistique » (Tustin³¹), parce qu'il ne peut suffisamment s'appuyer sur une représentation interne qui lui permettrait de supporter son absence.

³⁰ Bullinger, A. (2004). *Développement sensorimoteur de l'enfant et ses avatars*. Paris : Eres.

³¹ Tustin, F. (1972). *Autisme et psychose de l'enfant*. Paris : Le seuil. p 67-76

Dans ce cas, l'auteur parle d'agrippement pathologique. La seconde hypothèse consiste à dire que l'enfant ne lâche pas l'objet parce que la libido chargée de lier la pulsion à sa représentation est débordée ou vaincue par la pulsion de mort, rendant alors difficile la représentation de l'objet.

Bullinger ajoute que chez ces enfants hypertoniques, leur image du corps ne les laisse pas voir les articulations fonctionnelles de leurs organes de préhension, ce qui renforce l'emprise sur l'objet.

Chez le bébé ordinaire, ces deux espaces disjoints de départ jouent un rôle très important, puisqu'ils permettent de focaliser l'attention du bébé sur l'objet convoité par le biais de deux mécanismes : le fait de fixer l'objet et le pointage. Fixer l'objet avec le regard se différencie du grasping (lié au contact physique) puisque lorsque l'enfant pointe l'objet, il tient compte de l'espace contenant les moyens sensorimoteurs et les propriétés de l'objet. Autrement dit, « *Quand l'œil parle à la main, leur langage est l'espace* »³². Ces deux signes vont concourir à la mise en place de l'attention conjointe. Cela signifie que les deux acteurs sont ensemble dans l'espace de cet objet pointé.

³² Bullinger, A. (2004). *Développement sensorimoteur de l'enfant et ses avatars*. Paris : Eres. (p.18)

Les enjeux de l'utilisation de l'objet : résumé

Il existe donc au cours de la petite enfance deux périodes distinctes dans le mode de rapport à l'objet. La première période, entre 0 et 9 mois, correspond à la découverte par l'enfant des propriétés physiques des objets et des possibilités de l'action motrice. Elle correspond à l'émergence d'un grand intérêt pour l'objet. La seconde période correspond à l'insertion des objets dans un plus grand réseau de significations, et est associée au développement du langage et de la pensée conceptuelle.

III. LA REPRESENTATION COGNITIVE

1. L'élaboration des images mentales

a. Définitions

Dans le nouveau Petit Robert de 2008, la notion de représentation est définie comme « *le fait de rendre sensible un objet absent ou un concept, au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe.* »

Concernant le domaine de la psychanalyse, Lévi-Strauss, ethnologue et anthropologue français, suggère que « *l'inconscient cesse d'être l'ineffable refuge des particularités individuelles, le depositaire d'une histoire unique, qui fait de chacun de nous un être irremplaçable. Il se réduit à un terme par lequel nous désignons une fonction : la fonction symbolique, spécifiquement humaine, sans doute, mais qui, chez tous les hommes, s'exerce selon les mêmes lois.* »³³. La fonction symbolique, à travers laquelle s'exercent nos représentations, fait donc, selon cette définition, notre particularité.

Claire De Firmas, orthophoniste, ajoute que le marqueur de représentation est celui du passage et du nouage entre l'image et le mot. Elle précise que « *le marqueur de représentation indique la richesse et la souplesse d'évocation d'une personne, la capacité à créer du sens à partir de matériel quelconque.* »³⁴

Dès ses premiers travaux sur l'aphasie, Freud, quant à lui, distingue « la représentation de chose » et « la représentation de mot » : la représentation de chose est essentiellement visuelle et régie par les processus de l'inconscient, tandis que le conscient caractérise la liaison entre les représentations de mots, essentiellement acoustiques.

Piaget enfin, propose qu'« *au sens large, la représentation se confond avec la pensée, c'est-à-dire avec toute l'intelligence ne s'appuyant plus simplement sur les perceptions et les mouvements (intelligence sensorimotrice) mais bien sur un système de concepts et de schèmes mentaux. Au sens étroit, elle se réduit à l'image mentale ou au souvenir-image, c'est-à-dire à l'évocation symbolique des réalités absentes.* »³⁵

33 in André S. (2011). *Lacan : points de repère*. Belgique : La Muette.

34 in De Firmas C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux, Repères pour la clinique orthophonique*, France

35 Piaget, J. (1994). *La formation du symbole chez l'enfant*. 8^{ème} édition. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Selon Piaget, la capacité représentative rend compte de compétences complexes chez l'enfant d'élaboration de concepts mentaux et permettrait d'accéder à l'évocation.

Si les observations de Piaget sont précises et donc d'un apport précieux, il est nécessaire de faire abstraction de sa notion de stades, aujourd'hui remise en question. Ceci se démontre tout simplement par les diversités individuelles que l'on peut observer chez les enfants.

En effet, les auteurs s'accordent aujourd'hui pour dire que la conception stadiste piagétienne est quelque peu rigide. Piaget explique en effet que les acquisitions se font inévitablement en suivant cet ordre chronologique établi, et que celles relevant d'un même stade se font de façon synchrone. Or, comme nous le disions précédemment, il est largement admis aujourd'hui qu'il existe une grande variabilité inter-individuelle (d'un enfant à un autre), à laquelle s'ajoute une variabilité intra-individuelle (variations chez un même enfant). En outre, des auteurs ont pu mettre en exergue des capacités chez des enfants plus jeunes que ce que prévoyait Piaget.

En conclusion de son ouvrage *La formation du symbole chez l'enfant*, Jean Piaget précise : « *qui dit représentation dit par conséquent réunion d'un signifiant permettant l'évocation et d'un signifié, fourni par la pensée. L'institution collective du langage est à cet égard le facteur principal de formation et de socialisation des représentations. Seulement, l'emploi des signes verbaux n'est pleinement accessible à l'enfant qu'en fonction des progrès de sa pensée* »³⁶.

b. L'acquisition de la capacité représentative d'après Piaget : du signifiant au signifié

Cette définition piagétienne soulève ainsi le passage de l'enfant du stade sensori-moteur à l'avènement de la capacité représentative. Cela s'explique notamment par le fait que les schèmes progressent, qu'ils deviennent plus mobiles et plus rapides. En effet, leur coordination et leur différenciation s'intériorisent, et l'imitation différée devient alors possible. Piaget pense que la capacité de représentation est acquise à ce moment-là, permettant ainsi l'anticipation de schèmes dans diverses situations. Ces conduites intériorisées et différées, entraînées par l'imitation marquent donc les débuts de la représentation et développent une accommodation possible sur les objets absents.

36 Piaget, J. (1994). *La formation du symbole chez l'enfant*. 8^{ème} édition. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

L'enfant acquiert une fonction formatrice de « signifiants » en lien avec les « signifiés » (autrement dit avec les significations). Ces signifiés sont qualifiés d'adaptés ou bien de ludiques. S'ils émanent de l'assimilation accommodée, où l'enfant agit en s'adaptant au réel, alors Piaget parle de signifié adapté ; s'ils émanent en revanche de l'assimilation déformante, caractéristique de l'intelligence ou du jeu, ces signifiés sont alors qualifiés de ludiques.

Aucun schème n'est définitivement adaptatif, imitatif ou ludique, même si sa fonction initiale l'oriente vers l'une de ces trois directions. En effet, tout schème participe à la fois à l'assimilation et à l'accommodation, puisque ces deux processus sont inséparables. Par exemple, lors du jeu d'exercice sensorimoteur, l'objet est assimilé à un schème connu et antérieur. Un enfant va ainsi appliquer le schème [ouvrir] sur différents objets, pour le plaisir de manipuler. Pour ce qui est de l'imitation en revanche, le schème antérieur est transformé par accommodation au modèle observé par l'enfant, ce qui lui permet de le reconstituer immédiatement ou après coup.

L'assimilation renvoie aux significations, autrement dit, aux schèmes « signifiés » : l'enfant met du sens sur le fait d'appliquer le même schème dans différentes situations. L'imitation représentative quant à elle, renvoie aux symboles, autrement dit, au signifiant. L'enfant se souvient avoir vu ce schème dans telle situation et va donc le reproduire. Il s'appuie donc sur des éléments représentatifs.

Ces éléments représentatifs se retrouvent en toute logique dans le jeu symbolique. En effet, le symbolisme ludique, comme Piaget l'a fait remarquer, est fait d'assimilations ludiques ou déformantes et d'une imitation représentative de soi-même. En outre, l'enfant est capable de représenter les objets absents et il entre ainsi dans la fiction et dans le sentiment de faire comme si.

Le symbole est un signifiant « motivé », autrement dit il n'est pas choisi au hasard mais en fonction de son signifié. Ce qui n'est pas le cas des signes utilisés pour le langage entre autres, qui sont arbitraires (socialement imposés). La motivation propre au symbole pourrait être le produit de la pensée simplement individuelle. En effet, leur représentation est une imitation intériorisée.

Si penser consiste donc à relier des significations, l'image serait bien le « signifiant » et le concept le « signifié ». Les schèmes constituent ainsi l'équivalent fonctionnel des concepts.

c. *La différenciation des notions de représentation et de symbolisation d'après Bates*

Comme de nombreux auteurs, Bates se réfère à la théorie de Piaget, et est en accord avec lui pour définir la représentation par l'évocation d'actions ou d'objets en l'absence de leur support perceptif. En revanche, elle différencie deux termes qui sont plus ou moins interchangeables chez Piaget : la représentation et la symbolisation³⁷. Elle définit donc la symbolisation par :

le processus de sélection, le choix d'un aspect d'une totalité complexe qui peut être substituée à la connaissance globale pour effectuer des opérations cognitives de plus haut niveau. Il est plus facile de manipuler mentalement des symboles que des totalités. La symbolisation présente un aspect plus flexible, plus dynamique et facilite donc les opérations mentales, alors que la représentation est statique. Selon cet auteur, la symbolisation naît et se développe dans l'interaction de la dyade mère-enfant, et dépend d'autres capacités cognitives : l'imitation, l'utilisation de l'outil, la permanence de l'objet. Elle apparaît au cours du stade sensorimoteur et passe de la symbolisation présentée à la symbolisation représentée, c'est-à-dire en l'absence de l'objet ou de la situation. C'est seulement alors que l'on peut parler de représentation. Bates est donc en accord avec Piaget sur l'absence de représentation au cours du stade sensorimoteur.

En psychanalyse également, André (2011) explique, dans *Lacan, Points de repère*, que le signifiant n'a d'existence qu'en rapport avec un sujet. Le signifiant suit bien une loi symbolique. Selon Lacan, « cette loi se manifeste dès la première composition avec soi-même du symbole primordiale »³⁸, c'est-à-dire lors de l'expérience de la présence et de l'absence.

Petit à petit, l'enfant passe d'une assimilation égocentrique et phénoméniste, déterminée par la conscience élémentaire du sujet à ce moment de son développement, à une assimilation objective, expérimentale, aboutissant à des déductions rationnelles.

³⁷ in Thollon-Behar, M.-P. (1997). *Avant le langage, communication et développement cognitif du petit enfant*. Paris : L'Harmattan.

³⁸ André S. (2011). *Lacan : points de repère*. Belgique : La Mulette.

Cette évolution dans les actes de l'enfant pour appréhender son environnement lui permet d'accéder à la pensée opératoire.

d. Les notions d'espace, de temps et de causalité dans la construction du réel chez l'enfant

La construction du réel chez l'enfant implique non seulement qu'il existe pour lui des objets permanents mais également une structure spatio-temporelle dans laquelle ces objets pourraient s'insérer. Chez le jeune enfant, il n'existe pas encore d'espace unique, ni d'ordre temporel concernant les objets. Les découvertes du jeune enfant ne s'organisent qu'à travers des espaces cloisonnés, déterminés par une modalité sensorielle préférentielle ; il n'y a pas alors de coordination objective. Ces espaces se coordonnent ensuite progressivement, grâce notamment à la mise en place chez l'enfant des premières coordinations vision-préhension et des premières constantes perceptives. Plus tard, en solidarité avec les conduites de recherche de l'objet permanent, les premières conduites de déplacement vont s'organiser, en une structure fondamentale qui servira de base aux futures opérations mathématiques et que les mathématiciens nomment « groupe de déplacements » [Annexe 2].

En parallèle de ces déplacements dans l'espace s'élaborent naturellement des séries temporelles objectives, dans la mesure où les déplacements s'effectuent dans un premier temps de proche en proche, et l'un après l'autre. Ce n'est que plus tard que l'enfant sera capable d'envisager une représentation d'ensemble extra-temporelle et abstraite. Ainsi, le groupe de déplacements préfigure des structures intellectuelles ultérieures, dont certaines compétences logico-mathématiques (notamment la classification).

Pendant les premiers mois de sa vie, le bébé vit dans un monde sans permanence substantielle, dans un espace sensoriel multiple et centré sur le corps propre, sans autre temps que celui vécu par l'action propre. Pour constituer l'univers représentatif, qui débute avec la coordination des images et des schèmes verbaux, cet enfant doit préalablement étendre le temps et l'espace de l'univers pratique immédiat. Il va donc aller à la conquête des espaces lointains et des durées définies. Autrement dit, il est nécessaire qu'il développe une représentation qui dépasse la perception.

Il lui faudra également coordonner son univers avec celui des autres, c'est-à-dire se confronter à l'objectivité de l'univers.

Le système des objets permanents et leurs déplacements, élaborés par l'enfant, est directement lié à une structuration causale. Piaget (1966) explique en effet dans *La psychologie de l'enfant* que le propre d'un objet est d'être la source, le siège ou le résultat d'actions diverses.

Au cours des premiers mois, le bébé va construire ces rapports de causalité à partir d'expériences portant sur son propre corps. Il prend progressivement conscience de la fonctionnalité de ses mouvements et de leur efficacité. Piaget propose que la causalité initiale chez le bébé soit de type « magico-phénoméniste », dans la mesure où pour lui n'importe quoi peut produire n'importe quoi, et où elle est centrée sur l'action du bébé, sans considération des contacts spatiaux. Au fur et à mesure que l'environnement objectal de l'enfant se structure, grâce à l'organisation spatio-temporelle et à la permanence de l'objet, la causalité s'objective et se spatialise. Ainsi, de façon progressive, les causes reconnues par le sujet ne sont plus reconnues dans sa seule action propre, et l'enfant admet que les rapports entre objets supposent un contact physique et spatial. La causalité devient alors indépendante de l'action propre de l'enfant, et il découvre la mise en relation des objets entre eux, et devient capable d'utiliser un outil en visant un objectif à atteindre.

L'étape ultime du développement de la causalité se manifeste, à la fin du stade sensorimoteur, dans la capacité à deviner la cause à partir des effets : la causalité devient ainsi représentative. Inversement, l'enfant est capable désormais de se représenter les effets futurs d'une certaine action.

« De même que la permanence propre à l'objet se prolonge ainsi nécessairement en représentation des objets absents, de même l'objectivation et la spatialisation de la causalité physique entraînent tôt ou tard la représentation des séquences non données directement dans le champ sensoriel »³⁹

³⁹ Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Lausanne : Delachaux et Niestlé. p.257

Piaget (1937), dans son ouvrage *La construction du réel chez l'enfant*, insiste notamment sur le rôle essentiel que joue la causalité sur l'évolution de l'enfant, mais aussi sur le rôle prépondérant que joue la personne d'autrui sur le développement de cette compétence. En effet, elle constitue un centre d'intérêt privilégié pour l'enfant, dont il attend des événements et des comportements. Cette personne représente également l'un des premiers centres extérieurs à l'enfant, et elle influence ainsi considérablement les processus d'extériorisation et d'objectivation, facteurs essentiels au développement de la causalité.

L'adaptation sensorimotrice permet la construction d'un univers pratique proche. L'adaptation représentative prolonge ce processus, cette fois-ci à de plus grandes distances spatio-temporelles. Cela est rendu possible grâce à l'évocation des objets et des événements en dehors du champ perceptif, grâce aux images symboliques, des signes et de la pensée, ainsi que par la compréhension des rapports de causalité.

2. La représentation cognitive

a. Les débuts de la pensée représentative

Chez l'enfant, les premières représentations se constituent par la mise en lien de ses différentes expériences et par leur mémorisation. Ces expériences peuvent ensuite être réunies sous un même signifiant.

La pensée représentative débute, par opposition à l'activité sensorimotrice, dès que, dans le système des significations, le signifiant se différencie du signifié. Par exemple, lorsqu'un enfant fait semblant de dormir en tenant un coin de drap et en penchant la tête, alors, le schème sensorimoteur ainsi activé donne lieu à plus qu'un simple exercice puisqu'il sert à évoquer une situation non actuelle et que le coin de drap devient un substitut conscient et non plus simplement pratique ou moteur, de l'oreiller absent. Avec la projection de tels « schèmes symboliques » sur d'autres objets, la voie est alors ouverte à l'assimilation de n'importe quel objet à n'importe quel autre, toute chose pouvant servir de substitut fictif à toute autre.

Dans l'adaptation par schème sensorimoteur, interviennent déjà des signifiants, que Piaget nomme également les indices, qui permettent au sujet de reconnaître les objets et leurs rapports. L'indice est une partie ou un aspect de l'objet ou du processus causal (l'indice donne ainsi au sujet une intuition d'utilisation), permettant de choisir l'assimilation adéquate. Par exemple le son ou la forme de l'objet sont des indices : un jeune enfant à qui l'on présente un xylophone pour la première fois se saisit des indices de ce nouvel objet et l'utilise intuitivement de façon adéquate. L'enfant s'appuie sur ces indices pour assimiler à bon escient et pour imiter. Mais l'indice n'est qu'un aspect de l'objet ou de la situation, et il ne constitue donc pas un signifiant différencié du signifié. Le signe, outil servant au langage, fournit cette distinction, que nous expliquerons dans notre partie traitant du langage. Entre l'indice et le signe, ou entre le schème sensorimoteur et le concept logique viennent s'intercaler la représentation imagée ou préconceptuelle. L'image est alors l'imitation intériorisée qui vient se mettre au service d'assimilations également intériorisées, à titre de signifiants. L'image est donc un signifiant différencié, plus que l'indice puisqu'il demeure détaché de l'objet perçu, mais moins que le signe puisqu'il reste une imitation de l'objet et donc un signe motivé (par opposition au signe verbal, arbitraire).

A chaque image correspond un objet (c'est-à-dire le concept de cet objet), qui sert, même chez l'adulte, de représentant ou d'exemple pour penser la classe générale dont il fait partie, tandis que chez l'enfant, cet objet exemplaire (ou plutôt son concept) remplace partiellement la classe générale, non encore construite.

Le symbole et le concept préexistent au sein de l'assimilation sensorimotrice. Par exemple, lorsque l'enfant apprend à faire rouler un objet, il va pouvoir en faire rouler de nombreux autres. De cette manière, le nouveau schème de l'action « rouler » peut se généraliser aux différents objets : il y a simultanément la création du concept [rouler]. Autrement dit, le schème généralisé est l'équivalent fonctionnel du concept. Un bébé qui désire continuer de téter après son repas va parfois trouver son pouce, comme s'il l'utilisait comme un symbole remplaçant le sein. Le pouce devient alors un substitut, et la création du symbole est possible à travers le schème lié à la succion qui s'est généralisé.

b. La généralisation

Au cours de ses premiers mois, le bébé ne s'intéresse qu'à un nombre limité d'objets, ce qui ne facilite pas une généralisation de schèmes d'action. Sa pensée est centrée sur certaines choses, et ce n'est que plus tard qu'il va pouvoir assimiler de nouveaux objets. Cependant, ce stade durant lequel son attention se focalise sur un nombre restreint d'objets lui permet l'extraction des différentes propriétés des objets. Ainsi, en faisant preuve de décentration, il pourra ensuite établir des comparaisons.

Par ailleurs, il n'y a pas de généralisation sans abstraction, c'est donc la capacité symbolique qui témoignera des projections.

c. L'étape ultime de l'accès au symbolisme : la pensée opératoire de 4 à 7 ans selon Piaget

Lors de sériations intuitives, ou lors de réflexions autour des diverses formes cardinales ou ordinales de correspondances, la perception ou l'image de la configuration demeurent indispensables à la pensée de l'enfant. Elles constituent le dernier reste du caractère symbolique et imagé constaté dans toutes les formes initiales de la pensée représentative.

Lorsque l'enfant atteint le stade de la pensée opératoire, l'image subsiste mais seulement à titre de symbole du schème opératoire.

Les opérations deviennent alors des actions possibles mais elles sont réduites à un schème anticipateur qui en accélère la vitesse, et permet de dérouler ces opérations dans les deux sens. De plus, ce sont des actions exprimées par des signes au lieu d'être exécutées réellement. Enfin, elles assurent la correspondance entre les points de vue individuels dont la coordination seule garantit l'objectivité.

Ainsi, vers 7-8 ans, l'enfant devient capable, grâce à cette capacité représentative, d'élaborer une pensée logique, d'accéder à la réversibilité de la pensée, à la conservation, et peut catégoriser.

d. L'élaboration de la catégorisation

La catégorisation concerne la capacité à construire des regroupements d'entités (objets ou événements) discriminables, selon une règle, une propriété ou un principe déterminé, et permet un découpage cognitif plus économique.

Cette capacité à catégoriser a de nombreux avantages. Elle permet tout d'abord de réduire considérablement la diversité du monde : l'exemple le plus significatif est celui du spectre des couleurs : environ 7 millions de couleurs sont discriminables par l'œil humain, rassemblées généralement en une douzaine de couleurs de base.

D'autre part, l'organisation d'entités en catégories permet d'emmagasiner et de restituer l'information de façon plus efficace et économique.

Enfin, cette habileté cognitive permet de faire des inférences lorsque le sujet entre en relation avec un objet encore inconnu. La catégorisation correspond à une activité cognitive conduisant l'individu à traiter de la même façon des objets différents, et ainsi à dépasser les spécificités de la catégorie au profit de la généralité de la catégorie. Cette habileté cognitive a une importance adaptative fondamentale, dans la mesure où la reconnaissance de l'appartenance d'un objet à une catégorie suscite des inférences sur les propriétés qu'il possède et facilite son traitement ultérieur.

On distingue classiquement les catégories perceptives, qui renvoient à des objets divers regroupés selon leur apparence (indices : forme, couleur, partie commune...), les catégories taxonomiques, qui incluent les objets de même sorte partageant des propriétés communes différentes (nom, fonction, propriétés internes...) et les catégories thématiques, composées d'éléments hétérogènes liés par leur appartenance à un événement habituel.

Les recherches sur la formation des concepts indiquent que les enfants d'âge préverbal possèdent les habiletés nécessaires pour construire des représentations catégorielles qui sont d'abord de nature perceptive, et qui deviennent ensuite plus conceptuelles. On entend par concept la représentation mentale d'une catégorie.

Les débats théoriques portent actuellement sur la nature des propriétés utilisées pour représenter l'information catégorielle, l'ordre d'émergence des catégories à différents niveaux d'inclusion et les processus d'acquisition.

De récents travaux ont montré que la catégorisation émerge au cours des premiers mois de vie, et les nouveaux nés possèderaient déjà des habiletés de catégorisation primitives. Ainsi, les bébés sont capables de constituer des catégories pour des propriétés d'objets telles que la couleur, la forme, l'orientation, ou encore pour des informations auditives.

La théorie de Rosch⁴⁰ (1973-1975), docteur en psychologie aux Etats-Unis, centrée sur l'étude de la catégorisation d'objets réels, stipule que les propriétés associées à une catégorie ne sont pas définitoires mais caractéristiques. Ainsi, la non équivalence des propriétés dans une catégorie est associée à la non équivalence de ses membres.

Vers 3-4 mois, alors que les premières catégories sont auparavant essentiellement basées sur les capacités perceptives, l'enfant se montre dorénavant capable d'acquérir des catégories perceptives d'objets au « niveau de base ». En effet, selon Rosch l'élaboration d'une catégorie sous-ordonnée (par exemple oiseau) est plus facile pour l'enfant, par rapport au niveau sur-ordonné (par exemple animaux), du fait d'un grand nombre de propriétés communes entre les exemplaires de la catégorie (ici, oiseau vs autre animal), et par rapport au niveau sous-ordonné du fait d'un grand nombre de propriétés distinctives par rapport aux membres hors catégorie. Vers 6 mois, les enfants sont capables de construire des catégories plus générales.

Ce type de catégorisation ne pouvant être basé que sur l'apparence physique des objets, les auteurs se sont demandé quels pouvaient être les critères perceptifs sur lesquels se basent les enfants pour pouvoir construire de telles catégories. Il existe ainsi de nombreuses hypothèses concernant cette capacité précoce chez le jeune enfant, et si certains soutiennent l'idée que les catégories se construisent sur la base d'une détermination de parties communes identiques, d'autres expliquent que les composantes du mouvement permettent la catégorisation par l'enfant des animaux ou des objets inanimés.

Dès la fin de la deuxième année, l'enfant manifeste des capacités d'inférence inductive, qui reflètent leur connaissance intuitive des catégories.

La catégorisation a largement été étudiée par Piaget, qui lui préfère le terme de « classification » et qui renvoie à une acquisition essentielle du stade des opérations concrètes.

Inhelder et Piaget (1945), dans *La formation du symbole chez l'enfant* expliquent que le développement de la catégorisation débute vers l'âge de 2 ans, avec les premières collections figurales (juxtaposition spatiale d'éléments hétérogènes) pour s'achever vers 7-8 ans avec l'apparition des classes logiques.

⁴⁰ in Blaye, A., Lemaire, P. (2007). *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck et Laricer.

Pour pouvoir catégoriser, il faut que l'objet existe en tant que tel, que la permanence de l'objet soit acquise, et que l'objet soit inséré dans un espace objectif. Ainsi, le bébé de Piaget ne peut catégoriser. Cependant, Piaget souligne toutefois que le système des schèmes sensorimoteurs d'assimilation semble aboutir à une sorte de logique de l'action (mise en relation, correspondance, emboîtement...). Actuellement, les psychologues du développement investissent cette problématique et se posent la question de l'existence d'une catégorisation précoce chez l'enfant. Les données de ces recherches laissent à penser que le bébé « catégorise » bien avant la fin du stade sensorimoteur. Il est cependant difficile de départager, dans les différentes expériences, ce qui relève des contraintes inhérentes au système perceptif (simple discrimination) d'une réelle activité intellectuelle.

3. Le dessin de l'enfant et la capacité de représentation

C'est généralement vers 18 mois, que débutent les premiers tracés graphiques chez l'enfant. L'enfant saisit et utilise alors le crayon, et il constate avec satisfaction que son geste laisse une trace. À partir de cet âge, et jusqu'à 8-9 ans, le dessin s'inscrit essentiellement dans l'activité ludique. La main, d'abord malhabile, manie de mieux en mieux l'outil et on assiste à une progression vers la précision du tracé, et les premières figures composées.

Le dessin a depuis longtemps suscité l'intérêt des psychologues, en raison notamment des informations précieuses qu'il révèle quant à l'organisation mentale enfantine. En effet, le dessin peut rendre compte d'une évolution de la pensée symbolique et d'une structuration cognitive progressive de l'espace représenté, ainsi que de la conception du schéma corporel.

De nombreux auteurs ont tenté de réaliser une modélisation de l'évolution du dessin chez l'enfant. Aussi, au cours de l'enfance, Osterrieth⁴¹ distingue trois niveaux dans l'évolution graphique : le gribouillage, le schématisme et le réalisme conventionnel [Annexe 3].

⁴¹ Widlöcher, D. (1998). *L'interprétation des dessins d'enfants*. Wavre : Mardaga.

a. Le gribouillage et la pensée symbolique

Le geste graphique de l'enfant, au départ simple exercice moteur réalisé pour le plaisir, et animé par des pulsions sous-jacentes, va se perfectionner et devenir de plus en plus précis. Grâce à une évolution de l'activité perceptive, l'enfant prend alors conscience d'une relation entre son geste et le tracé, et l'œil qui avait jusque-là suivi la main va maintenant la guider. Par ailleurs, ce contrôle du regard dans l'activité motrice permet à l'enfant de prendre en compte un point de départ et un point d'arrivée à son tracé. Cette étape est essentielle à la réussite du rond, aux environs de 3 ans.

Deux gribouillis de base sont généralement distingués : les mouvements arrondis et le mouvement en va-et-vient. Grâce à la mise en place du contrôle visuel du tracé, ces gribouillis primitifs vont évoluer et s'organiser. D'autre part, la dimension et la gestion de l'espace évoluent avec la maturation, puisque l'enfant au cours de sa seconde année, organise l'espace global de sa feuille.

Parallèlement à cette découverte ludique qu'est le dessin, vont émerger à la même période la fonction symbolique et la capacité représentative. Cette compétence cognitive va permettre au graphisme de prendre valeur de symboles ou de signes. Très souvent, l'enfant qui dessine réalise en cours de tracé des dénominations et des interprétations, mettant ainsi un sens sur ce qu'il crée.

La prise en charge de l'acte graphique, à travers la fonction symbolique, est à mettre en lien avec une amélioration du tracé, et plus particulièrement celui des formes fermées qui impliquent un contrôle visuel. Elle va par ailleurs de pair avec la dénomination, qui confère une signification au dessin.

b. Le schématisme

Entre l'âge de 3 et 7 ans, l'enfant va se constituer un répertoire de structures graphiques. Vers 3 ans, l'enfant fait preuve d'une incapacité synthétique : certains éléments du dessin sont collés les uns aux autres, sans réel souci d'exactitude, ou sont juxtaposés au lieu d'être coordonnés pour former un tout. C'est notamment le cas du « bonhomme-têtard », où les éléments corporels importants pour l'enfant sont juxtaposés les uns aux autres. Le personnage est alors constitué par une figure ronde fermée (constituant la tête), à laquelle sont fixés deux traits verticaux symbolisant les jambes. Les bras, pourvus ou non de mains ou de doigts, parfois absents, sont fixés directement à la tête ou bien aux jambes.

La psychanalyse s'est intéressée aux premières représentations graphiques de l'enfant et a pu observer une stabilité au sein de ces graphismes, à laquelle elle tente d'attribuer une signification. Ainsi, selon la théorie psychanalytique, la figure ronde fermée soulignait la volonté de l'enfant d'imposer une limite entre un intérieur et un extérieur et apparaît alors comme un véritable support de l'identité. Il est à noter par ailleurs qu'à la même période apparaît le « je » dans le langage de l'enfant. Par le caractère graphique rayonnant (symbolisant les bras et les jambes), l'enfant exprime une extériorisation et une affirmation par la dynamique d'un trait lancé, vif et affirmé. À l'opposé, la figure contenant (consistant à inclure des détails à l'intérieur d'une forme globale) apparaît comme un modèle d'attachement et de sécurité pour l'enfant [Annexe 4]. Ainsi, le caractère rayonnant ou contenant ajoute au dessin une certaine complexité, auquel s'ajoute la structure de base de la figure fermée qui pérennise l'identité fondamentale de l'enfant.

À partir de 4 ans, l'enfant peut représenter des scènes rudimentaires dans son dessin, où les juxtapositions de graphismes ne sont plus aléatoires. Il devient ainsi capable par exemple d'établir un lien entre un véhicule et une route, entre un personnage et un véhicule... À cet âge apparaissent également une accumulation de personnages, qui évolue vers la représentation du groupe familial.

À cette période, l'enfant a besoin de séparer les éléments pour mieux individualiser. C'est ainsi que l'on peut observer une indifférence de l'enfant aux lois de la pesanteur dans son dessin : il n'est pas rare qu'un véhicule soit représenté flottant au-dessus d'une route, ou bien que des éléments soient dessinés largement au-dessus d'une table, sur laquelle ils devraient figurer.

Vers l'âge de 5 ans, l'enfant décrit de véritables scènes à travers son dessin. Il réalise des scénarios et attribue un rôle à ses personnages. L'enfant peut faire coïncider dans son dessin des points de vue en théorie inconciliables : dans le dessin de la maison par exemple, il représente à la fois ce qui est extérieur, et ce qui est intérieur, normalement invisible. Ce qui est important pour l'enfant à ce moment, c'est de représenter ce qu'il sait, et non pas ce qu'il peut voir. De la même façon, lorsqu'il dessine un véhicule, il aligne en-dessous les quatre roues, même si les quatre ne sont ordinairement pas visibles en même temps.

Le dessin du personnage évolue et se verticalise, en lien direct avec la conformation progressive à la réalité du schéma corporel : l'insertion des bras, du visage et des jambes se fait désormais sur un corps constitué.

Le schématisme atteint chez l'enfant son point culminant entre 7 et 9 ans, avec une évolution très nette vers l'attention aux données visuelles. L'enfant passe progressivement de figures rapportées à une intégration de la forme incluse. Cela est notamment flagrant en ce qui concerne l'attachement des bras au buste. À cette période, l'enfant montre une grande précision dans le détail de ses personnages et multiplie les signes distinctifs participant à la différenciation des sexes.

Un blocage du dessin à la figure-têtard ou un corps impossible témoigne toujours d'un problème et d'un retard dans la conception graphique, habituellement associé à d'autres retards et à des difficultés socio-familiales.

c. Le réalisme conventionnel

A partir de l'âge de 8 ans, le dessin de l'enfant se précise : il s'applique désormais à reproduire un maximum de détails, en collant le plus possible à la réalité extérieure. Si le dessin persiste encore, la maîtrise des formes et une meilleure représentation mentale de l'espace le rendent toutefois moins spontané, dans la mesure où l'enfant a un réel souci d'exactitude. L'enfant s'attache par exemple à intégrer à son dessin la perspective, à respecter les jeux de lumière ou les proportions corporelles.

Cependant, les contraintes imposées par la réalité extérieure n'empêchent pas l'enfant d'y mêler la fantaisie : il peut, par exemple, dessiner maman lune et sa fille lune dans le ciel, mais toujours avec ce goût prononcé pour les nombreux détails.

On assiste alors à un clivage important dans les dessins des filles et des garçons, à la fois dans les thèmes représentés et dans les détails apportés. Ainsi la spécificité de thèmes liés au sexe s'affirment : personnages aux attributs virils, scènes avec des cow-boys ou des guerriers, luttes, combats ou explosions du côté des garçons ; danseuses, scènes de nature et de cueillette, princesses, et dessins de fleurs côté filles. L'arbre prend ici une place particulière, du fait de sa bipolarité intrinsèque, et permet de procéder aux comparaisons de style entre enfants sur une base commune. La taille du tronc, les branches nues ou au contraire un bouquet feuillu, la présence de fruits, la présence d'attributs humains (bras, visage...), la présence d'un sol, etc., sont autant d'éléments à observer.

Ces contraintes spécifiques imposées par la réalité aboutissent généralement au dépérissement graphique. L'exigence grandissante de l'enfant concernant son dessin, et le souci important de réalisme le conduisent très souvent à une certaine résistance. L'enfant préférera alors ne rien produire, ne sachant comment dessiner.

A partir de la puberté on assiste à un tarissement du dessin spontané, du moins en apparence. L'adolescent ne montre pas volontiers ses productions comme le fait l'enfant, et le dessin n'a assurément plus pour lui la même signification.

La représentation cognitive : résumé

Selon Piaget, il existe différentes formes de pensée représentative: l'imitation, le jeu symbolique et la représentation cognitive. La représentation se définit par la réunion d'un signifiant, permettant l'évocation, et d'un signifié, fourni par la pensée. Le signifiant provient donc de l'imitation intériorisée, et les signifiés de l'utilisation des objets. Autrement dit, l'enfant crée des signifiés par l'incorporation des objets à des schèmes antérieurs, leur donnant ainsi un sens.

Le symbole repose sur une simple ressemblance entre l'objet présent qui joue le rôle de « signifiant », et l'objet absent étant le « signifié », tous deux mis en lien par le sujet lui-même, symboliquement et donc subjectivement : c'est la représentation.

La représentation graphique joue, en ce sens, un rôle important dans le développement de la capacité représentative chez l'enfant. En outre, il se révèle être un outil d'analyse très pertinent afin d'observer la perception du monde par l'enfant, sa conscience du schéma corporel, ainsi que ses différentes projections.

IV. PRENDRE EN COMPTE LE POINT DE VUE D'AUTRUI : « LA THEORIE DE L'ESPRIT »

1. Définitions

Le terme « théorie de l'esprit » a été proposé initialement par deux primatologues, Premack et Woodruff, qui avaient montré en 1978 que des chimpanzés étaient capables d'interpréter des actions humaines en tant qu'intentions, et donc en tant qu'états mentaux. La « théorie de l'esprit » recouvre l'ensemble des connaissances et des représentations dont l'enfant dispose sur le fonctionnement psychologique général des êtres humains. Ces dernières concernent la possibilité pour l'individu de se représenter ce que l'autre pense, désire ou croit⁴².

Les approches développementales qui se sont intéressées à ce champ d'études situent à la fin de la période préscolaire (autour de 4-5 ans) une étape essentielle. En effet, à partir de cet âge, l'enfant fait preuve de nouvelles aptitudes, lui permettant de comprendre que les représentations mentales peuvent varier selon les individus, être diverses ou parfois contradictoires, en fonction des points de vue ou des expériences vécues par chacun. L'enfant se montre alors capable d'attribuer à autrui des connaissances et un état d'esprit différent du sien, et organise son comportement en conséquence.

Les recherches montrent ainsi comment l'enfant développe petit à petit une psychologie naïve, en acquérant des savoirs et des connaissances intuitives sur le fonctionnement des autres êtres humains.

Suivant une approche constructiviste, Flavell⁴³, psychologue américain, identifie quatre habiletés socio-cognitives que l'enfant doit au préalable avoir développées pour accéder à la théorie de l'esprit :

- la connaissance des états mentaux chez lui et les autres ;
- le besoin, qui est une disposition consistant à vouloir comprendre ce que ressent l'autre pour organiser son action ;

⁴² in Baudier, A., Céleste, B. (2010). *Le développement affectif et social du jeune enfant*. 3^{ème} édition. Paris : Armand Colin. p 144

⁴³ Baudier, A., Céleste, B. (2010). *Le développement affectif et social du jeune enfant*. 3^{ème} édition. Paris : Armand Colin.

- l'inférence, qui est une capacité à comprendre ce que ressent l'autre ;
- l'attribution, qui est une capacité à appliquer l'ensemble de ses habiletés dans un contexte donné.

Cette description permet de saisir certaines caractéristiques des interactions sociales du tout petit, dans la mesure où des décalages entre le développement de ces habiletés sont très souvent observables.

Cette construction progressive de la « théorie de l'esprit » est liée au processus de décentration de l'enfant, qui va passer progressivement d'une position autocentrée à une prise en compte du point de vue d'autrui. Dès que l'enfant admet qu'il existe des croyances différentes des siennes et de la réalité, il acquiert un raisonnement de plus en plus complexe sur les relations entre les croyances, le savoir et les intentions, dont l'achèvement se manifeste globalement vers 9 ou 10 ans.

2. Les premières interrelations de l'enfant et la naissance de la prise en compte du point de vue d'autrui

a. L'attention partagée

Bruner⁴⁴ a largement étudié le phénomène d'attention conjointe, ou d'attention partagée chez le jeune enfant. Très tôt déjà, aux alentours de 6 mois, l'enfant se montre capable de regarder dans la direction où sa mère regarde. Ce comportement révèle la grande compétence dont fait preuve l'enfant, et ce de façon très précoce : il exprime ainsi une première prise en compte du point de vue d'autrui. En effet, cela suppose la compréhension par l'enfant d'un événement psychologique complexe. Il doit pouvoir se représenter que quelque chose est à regarder, et que cela se situe dans la direction du regard de l'adulte.

⁴⁴ in Blaye, A., Lemaire, P. (2007). *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck et Laricer. p 67

Baron-Cohen⁴⁵ insiste par ailleurs sur l'importance de l'attention conjointe dans le développement de la théorie de l'esprit. Il s'agit en effet d'une véritable relation en triangulation entre l'objet, l'enfant, et son partenaire de communication. Par ailleurs, il est important de souligner que cette acquisition s'accompagne de nombreuses autres compétences: à ce stade de développement, l'enfant peut se reconnaître dans le miroir, imiter les actions d'autrui de manière différée, apprendre par imitation, et il peut résoudre les problèmes de causalité.

b. Le pointage

Vers 18 mois, l'enfant se sert de son index pour montrer un objet sur lequel il invite son partenaire de communication à porter son intention. À cet âge, le pointage est très souvent considéré comme une demande de dénomination de l'objet désigné. Ce type de pointage, dit assertif, s'oppose au pointage directif, qui apparaît vers 12 mois, et qui est utilisé par l'enfant pour demander un objet pointé.

Ce geste, dans la mesure où il donne à l'enfant la possibilité de désigner un objet en tant que lieu d'attention partagée et d'échange avec l'adulte, représente une condition nécessaire à la construction du langage. Bruner explique d'autre part que l'objet montré prend un statut particulier, puisque le geste de pointage accompagné du regard le distingue alors de son environnement. Ainsi, l'enfant réalise une première opération de symbolisation.

Certains auteurs soutiennent que le pointage participerait au développement langagier ultérieur. En effet, l'utilisation de déictiques verbaux par l'enfant est en continuité naturelle avec le pointage. L'enfant passe progressivement par plusieurs étapes :

- il pointe d'abord l'objet,
- il pointe l'objet et émet un déictique verbal,
- il pointe l'objet, émet un déictique verbal et produit le nom de l'objet.

⁴⁵ in Blaye, A., Lemaire, P. (2007). *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck et Laricer. p 68

Dans une dernière étape, le pointage est amené à disparaître, pour être remplacé finalement par un déictique verbal. Ainsi, le passage de la communication pré-linguistique à la communication linguistique peut se réaliser.

Selon certains auteurs, le pointage correspondrait à un mécanisme de transition au cours de l'acquisition du langage, qui favoriserait en particulier l'accès à la combinatoire. Cependant, la communication gestuelle ne disparaît pas totalement avec l'apparition du langage et est même largement utilisée par les adultes en complémentarité de leurs productions verbales.

c. Le regard de l'autre et ses perspectives visuelles

L'enfant va progressivement construire une représentation précise de la perspective visuelle de l'autre. Cette compétence nécessite une décentration et est étroitement liée à une maîtrise de l'organisation de l'espace.

Flavell⁴⁶ s'est largement intéressé à la prise en compte des perspectives visuelles d'autrui par l'enfant, et distingue deux étapes dans cette évolution.

Au départ, l'enfant conçoit la vision comme une relation spatiale entre les objets et le regard d'un autre observateur. L'enfant est alors capable de comprendre que les quatre circonstances suivantes sont nécessaires pour que l'observateur puisse effectivement voir l'objet :

- l'observateur doit avoir au moins un oeil ouvert ;
- les yeux de l'observateur doivent être dirigés vers l'objet ;
- il ne doit pas y avoir d'obstacle entre l'observateur et l'objet ;
- ce que voit ou ne voit pas l'enfant n'a aucune influence sur ce que l'observateur perçoit.

Au cours de nombreuses recherches, Flavell et ses collaborateurs vont montrer que ces compétences sont acquises vers 3 ans. Plus tôt, vers 2 ans, les enfants rencontrent des difficultés à tenir compte du regard de l'autre. Lorsqu'on leur demande par exemple de soustraire quelque chose à la vue d'autrui, ils manifestent une tendance égocentrique à se

⁴⁶ in Blaye, A., Lemaire, P. (2007). *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck et Laricer. p 68

masquer les yeux. Cependant, il en va autrement lorsque ces enfants jouent eux-mêmes à cache-cache avec leurs proches. L'enfant de 3 ans ne parvient effectivement pas encore à jouer correctement à cache-cache avec autrui : il ne sait pas se cacher efficacement et ne saisit pas l'intention du jeu. Ainsi, il se cachera par exemple toujours au même endroit, laissera toujours une partie de son corps visible ou ne parviendra pas à garder le silence. Savoir se cacher à l'endroit où l'autre ne pensera pas à nous chercher est une compétence qui apparaît au-delà de 4-5 ans chez l'enfant, période à laquelle les jeux de cache-cache sont assimilés par l'enfant.

Dans une seconde étape, l'enfant devient capable de coordonner les perspectives spatiales en fonction du point de vue, et parvient à considérer qu'un même objet peut apparaître différemment. Cette compréhension se développe généralement vers 4 ans et demi.

Afin d'illustrer ces deux étapes, Flavell et ses collaborateurs vont réaliser deux expériences. Ils présentent tout d'abord aux enfants des cartes où sont représentés des dessins différents au recto et au verso. L'enfant est tout à fait capable, lorsque la carte est tenue verticalement entre eux deux, de préciser à l'examineur qu'il voit un objet mais que l'examineur en voit un autre. Pour tester l'appréhension de la position relative de l'objet selon le point de vue, ces auteurs vont montrer à l'enfant une image sur laquelle est dessiné un ver de terre. De chaque côté de celui-ci est présenté un banc, un rouge et un bleu. L'examineur place alors un cache vertical sur l'image posé à plat sur la table de telle sorte que l'enfant et l'examineur aient un point de vue différent de la disposition du ver de terre par rapport au banc (alors de couleur différente). À 4 ans et demi, l'enfant est capable de dire que selon lui, le ver de terre paraît reposer sur le banc bleu, alors que pour l'examineur le ver de terre paraît reposer sur le banc rouge.

Pour conclure, à 3 ans, l'enfant est capable d'orienter une image pour que l'adulte la voie et peut aussi la masquer à sa vue. Il comprend donc de manière non autocentrée qu'une autre personne peut voir ou non un objet. Entre 4 et 5 ans enfin, l'enfant pourra considérer qu'un même objet peut apparaître différemment selon le point de vue.

3. L'attribution des désirs et des croyances : les fausses croyances et la théorie de l'esprit

Wimmer et Perner⁴⁷, en 1983, dans un protocole expérimental nommé « transfert inattendu d'une boîte à une autre » vont tester la capacité des enfants à attribuer une fausse croyance à autrui. La situation expérimentale est la suivante : un personnage range un morceau de chocolat dans une armoire et sort de la pièce. Un autre personnage entre alors, prend un morceau de chocolat, le place dans une autre armoire, et sort à son tour. La question qui est posée à l'enfant est de savoir où est-ce que le premier personnage va chercher le chocolat. La réponse attendue est de dire qu'il va chercher le chocolat dans l'armoire où il l'avait laissé auparavant, dans la mesure où il ne sait pas que le chocolat a changé de place. L'enfant bénéficie ici d'un regard omniscient sur l'histoire et, pour répondre à la question de manière attendue, il doit combiner deux croyances : la vraie, qui est la sienne et la fausse, qui est celle du personnage de l'histoire.

Avant 5 ans, les enfants répondent majoritairement en fonction de la réalité et de leur savoir. Plus tard, l'enfant acquiert une théorie de l'esprit élémentaire qui lui permet de réaliser qu'en pensée, plusieurs états différents du monde peuvent coexister et qu'à ce titre, la pensée est différente de la réalité. Ils parviennent effectivement à envisager une des propriétés les plus simples de l'esprit : penser à quelque chose d'absent et/ou de faux. Ce protocole expérimental de « fausses croyances » a été de très nombreuses fois étudié suite à cette recherche originale. Chaque fois, les mêmes résultats ont pu être observés.

4. Les grandes étapes de l'acquisition des théories de l'esprit

Au cours de son évolution, l'enfant élabore des théories successives sur autrui lui permettant ainsi d'envisager les combinaisons d'états mentaux, en relation les unes avec les autres, mais aussi avec la réalité. Cette construction est directement liée à la capacité de raisonnement de l'enfant, de plus en plus complexe.

Les différentes recherches sur les théories de l'esprit montrent que le développement est progressif, et prend fin aux alentours de 9 ans.

⁴⁷ Melot, A. (1999). *Développement cognitif et métacognitif : panorama d'un nouveau courant*. Enfances. n°52-3. p 205-214

Vers 2 ans, l'enfant se montre capable d'attention conjointe et peut pointer un objet en visant un objectif précis. À cette période, c'est le désir qui entraîne l'action.

Vers 3 ans, le fait de percevoir implique le fait de savoir « pour soi ». L'action de l'enfant dépend alors directement de ses croyances et l'enfant accède ainsi au premier niveau de compréhension des points de vue selon Flavell. Autrement dit, l'enfant croit ce qu'il voit et ne se réfère plus seulement à l'adulte.

Vers 5 ans, le fait de voir implique également le fait de savoir pour autrui. L'enfant est capable de prédire l'action en fonction de la fausse croyance, et de faire des inférences. Il accède ainsi au deuxième niveau de compréhension des points de vue selon Flavell.

Vers 6 ans, l'enfant est capable de faire des inférences pour autrui, et non plus seulement pour soi.

Vers 7 ans, l'enfant devient capable d'établir des croyances de deuxième ordre, lorsque deux individus sont impliqués, et qu'un malentendu concerne la pensée sur la pensée de l'autre. L'enfant devient également capable de différencier le fait de plaisanter et de mentir.

Vers l'âge de 8-9 ans, l'enfant parvient à comprendre les verbes mentaux complexes et à les différencier, comme la différence entre le fait de croire et de savoir, ou entre deviner et savoir.

5. Le « cerveau social » et la capacité d'empathie

L'empathie est une capacité qui permet à l'individu de connaître, de manière implicite, les intentions des partenaires d'interaction.

Stern⁴⁸ décrit l'émergence précoce d'un « sens de soi ». Cette expérience élémentaire de l'existence d'un « self » va ensuite évoluer par stades successifs. C'est à partir de ce modèle interne que le bébé va pouvoir former des représentations du monde social qui l'entoure. Entre le septième et le neuvième mois, le nourrisson fait progressivement la découverte qu'il existe, à l'extérieur de lui-même, d'autres psychismes analogues au sien. Il accède alors à la relation intersubjective et devient capable de déduire les intentions et les affects qui sous-tendent les comportements.

⁴⁸ Stern, D. (2003). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris : PUF. p 57-96

Une équipe de chercheurs italiens a mis en évidence en 1996 chez le singe, dans la région frontale prémotrice du cortex, l'activation de neurones lorsque l'individu exécute une action, ou qu'il regarde un autre individu exécuter la même action. L'existence de ces « neurones miroirs » a par la suite été confirmée dans l'espèce humaine.

Des données récentes de la recherche montrent par ailleurs que cette activation en miroir de certaines structures cérébrales est effective lorsque nous observons une autre personne éprouvant une émotion. Grâce à l'imagerie cérébrale, les recherches ont mis en évidence une multiplicité des structures cérébrales impliquées dans la détection et la compréhension des états mentaux d'autrui :

- l'amygdale, noyau situé à la face interne du bloc temporal, est impliquée dans la reconnaissance du regard et joue aussi un rôle essentiel dans le décodage des émotions ;
- le cortex préfrontal est également impliqué dans l'interprétation du regard et des intentions d'autrui ;
- les aires temporales latérales (sillon temporal supérieur et gyrus temporal supérieur) jouent un rôle majeur dans la perception et la compréhension des interactions sociales ;
- la partie inférieure du cortex temporal semble impliquée dans le traitement de certains stimuli visuels complexes, notamment la reconnaissance des visages et l'analyse de scènes visuelles complexes.

En dehors des « neurones miroirs », qui s'activent lorsque nous voyons se réaliser la même action que celle pour laquelle ils sont impliqués quand nous la faisons, d'autres types de neurones dits « canoniques » s'activent quant à eux à la simple vue d'un objet saisissable par le mouvement de préhension de la main, codé par ces mêmes neurones. Tout se passe alors comme si le cerveau anticipait une interaction possible avec l'objet. Ces deux types de neurones permettent de générer une représentation interne d'une action, qu'elle soit effectuée, vue ou anticipée.

Dans la mesure où nous pouvons prévoir les conséquences de nos propres actions, les chercheurs ont avancé l'idée que les « neurones miroirs » pourraient être le substrat neuronal de notre capacité à comprendre la signification d'une action faite par autrui. Or, cette compréhension des actions effectuées par l'autre est à la base des relations sociales.

Cette théorie revêt donc un caractère essentiel pour expliquer comment l'individu pourrait se représenter l'état d'esprit et les intentions de l'autre.

Ainsi, la connaissance que nous avons pu acquérir de notre propre corps, à travers l'expérience tactile et sensorielle, nous permettrait de comprendre directement certaines actions effectuées par les autres, et par là même, de décoder les émotions qu'ils ressentent. Selon ce point de vue, il n'est pas exclu que la simulation basée sur l'expérience, puis intégrée mentalement, puisse s'associer à la description cognitive d'un état externe, et contribue alors à l'élaboration de notre cognition sociale. Ce point de vue récent peut ouvrir d'intéressantes perspectives pour comprendre certaines psychopathologies.

V - LANGAGE ORAL ET CAPACITE SYMBOLIQUE

1. Les intentions communicationnelles et la mise en place des pré-requis au langage

a. Les pré-requis au développement du langage

Bates et ses collaboratrices⁴⁹ ont étudié les conditions nécessaires au développement de la communication verbale chez l'enfant. Leur orientation piagétienne les conduit à poser l'hypothèse que pour accéder à cette communication verbale, l'enfant doit préalablement vivre l'expérience de la recherche de moyens adaptés pour répondre à des objectifs fixés. Ainsi, l'enfant se montre apte à demander l'aide de l'adulte lorsque celui-ci peut lui permettre d'atteindre son but. En effet, il peut être amené à s'adresser à l'autre pour demander un objet : selon Bates, l'enfant s'inscrit alors dans un mode de communication proto-impératif. Il peut également se servir de l'objet pour attirer l'attention de l'adulte, et fonctionne alors sur un mode proto-déclaratif.

Les travaux de Bates et de ses collaboratrices sur les enfants âgés de 9 mois et demi à 1 an et demi soulèvent l'importance de la communication gestuelle. En effet, selon elles, c'est la première manière d'échange qui se met en place. Elles précisent par ailleurs que c'est par la différenciation entre les moyens et les buts à atteindre, mêlée à la découverte de la causalité que l'enfant développe ce canal d'échange gestuel. Par la suite, conjointement aux progrès de l'imitation, l'enfant aborde le langage oral, toujours soutenu par cette base cognitive liée à la compréhension de la causalité.

b. Requête et déclaration

Bates affirme également que les intentions de communication sont sous-tendues par deux processus : celui de la requête et celui de la déclaration. La requête suggère que l'enfant fasse une demande à l'adulte, dans l'espoir d'obtenir quelque chose. La déclaration en revanche, suppose que l'enfant partage une information avec l'adulte, sans lui demander

⁴⁹ in Thollon-Behar, M.-P. (1997). *Avant le langage, communication et développement cognitif du petit enfant*. Paris : L'Harmattan. p 25-32

d'agir. Les prémices de la requête apparaissent dès que le jeune enfant fait par exemple le lien entre le fait de pleurer et celui d'être nourri, sans pour autant comprendre que l'adulte est l'auteur de cette conséquence. Les débuts de la déclaration s'observent dans les premières relations mère-enfant, durant les temps d'attention conjointe par exemple.

L'évolution de l'utilisation du corps dans les requêtes montre que l'enfant se focalise sur une partie isolée du corps dans un premier temps (il peut prendre la main de l'adulte pour réaliser un geste par exemple) puis progressivement, l'enfant voit l'adulte comme un agent d'action potentiel. Les vocalisations viennent peu à peu remplacer les gestes et ces signaux vocaux laissent place à des actes linguistiques : c'est dans ce contexte que se développe le langage.

c. Les vocalisations intentionnelles

Concernant la causalité, Harding et Golinkoff ont mené des recherches autour des premières vocalisations. Ils vont dans le même sens que Bates, en supposant un lien entre la capacité cognitive concernant la causalité et le développement de la communication verbale. En effet, avant même que l'enfant dise ses premiers mots, il est en mesure d'échanger avec son entourage, à condition qu'il considère autrui comme une personne détachée, pouvant être « utilisée ». L'enfant développe alors une communication dite intentionnelle.

Trois sortes d'actes de langage sont décrits par Bates, Harding et Golinkoff :

- les actes perlocutoires : ils ont un effet sur un interlocuteur, que le locuteur soit conscient ou non, et que ces actes soient intentionnels ou non. Par exemple, nous pouvons citer les pleurs du bébé.
- les actes illocutoires : le locuteur les produit intentionnellement pour obtenir un effet sur l'interlocuteur et ces actes sont reconnus comme communicatifs par les deux partenaires de l'interaction. Le message a un effet sans avoir obligatoirement un contenu. Il peut être composé d'un geste ou de vocalisations sans références.
- les actes locutoires : il y a transmission entre les deux partenaires d'un message ayant une signification référentielle. Ils n'existent donc qu'à partir du moment où l'enfant utilise des mots.⁵⁰

⁵⁰ in Thollon-Behar, M.-P. (1997). Avant le langage, communication et développement cognitif du petit enfant. Paris : L'Harmattan. p 29

Pour observer la conduite intentionnelle d'un bébé, Bruner propose simplement de relever les faits suivants : l'enfant cherche dans un premier temps le regard de sa mère, il regarde à la fois dans sa direction puis dans la direction de l'objectif à atteindre et ajoute des gestes pour se faire comprendre. L'enfant continue d'agir ainsi jusqu'à ce que l'adulte réponde à sa demande.

Les enfants mettant exclusivement en œuvre des conduites perlocutoires s'appuient essentiellement sur le regard : ils cherchent le contact par le regard, alternativement entre la mère et le but à atteindre, entre les yeux de la mère et ses mains ou entre ses yeux, ses mains et l'objet. Une évolution implique donc la capacité à employer des conduites intentionnelles autres que vocales, dont l'efficacité est découverte par hasard. L'enfant doit être capable d'inventer des moyens nouveaux pour atteindre un but. Ainsi, les vocalisations s'ajoutent au répertoire communicatif existant chez l'enfant. Cela montre bien l'importance de la causalité dans le développement du langage chez l'enfant. Cette causalité s'entraînant dans les expériences de moyens-but, il est primordial que l'enfant passe par cette étape. Les auteurs décrivent enfin l'enfant illocutoire, qui dirige ses vocalisations vers sa mère, en la regardant dans les yeux : il la reconnaît comme un agent extérieur qui peut l'aider.

2. Le langage soutenu par la capacité représentative

a. Le langage comme format de représentation

Le système langagier, actualisé dans la parole, remplit deux fonctions : celle de la représentation (c'est-à-dire l'encodage des significations) et celle de la communication, décrite comme la fonction d'agir sur autrui. Ce système est donc l'instrument d'une relation verbale entre individus, tour à tour locuteurs et auditeurs.

Par le biais des échanges avec l'environnement familial, l'enfant acquiert et développe le lexique et la syntaxe de la langue de son milieu culturel. Parallèlement au développement du lexique, extrêmement rapide, s'effectue le développement des significations.

Ainsi, l'enfant accède d'abord aux significations référentielles, puis aux significations déterminées par le contexte intraverbal. L'enfant passe alors de « papa », attaché à un référent concret, au terme « père », qui est intégré dans un système intraverbal de parenté. Le langage est donc l'objet d'un long apprentissage.

Dans les années 1960, Bruner distingue deux systèmes précoces de représentation : enactif (sorte de pattern d'actions à valeur de programme) et iconique (liée aux aspects superficiels des objets), précédant la représentation symbolique. C'est avec le langage que l'enfant accède au mode de représentation le plus abstrait, la représentation symbolique. Le langage, tout comme l'image mentale, représente certains types de connaissances. Il est ensuite enrichi par des connaissances intégrées de manière plus abstraite.

b. Du schème au concept : un apprentissage socialisé

Les premiers schèmes verbaux sont intermédiaires entre les schèmes d'intelligence sensorimotrice et les schèmes conceptuels. Ils consistent en effet à réunir plusieurs objets sous une même dénomination. Au départ, le bébé nomme les objets en fonction de la situation spatiale dans laquelle il les observe, ou selon les répercussions des objets sur lui-même. Par exemple, un enfant dit « tch-tch » pour tout ce qui apparaît et disparaît vu d'une fenêtre. Un autre peut appeler tous les hommes « papa » pendant un certain temps. Mais encore, « rapa » peut désigner grand-père ainsi que tout ce que l'enfant aurait à sa portée si son grand-père était là.

Les mots se rapprochent des schèmes sensorimoteurs, car ce sont des modes d'action généralisables et ils s'appliquent à de nombreux objets.

Ils se rapprochent également du concept, car ils se détachent un peu de l'activité propre. En effet, ils tendent vers la constatation. Tout comme le concept, ils annoncent en outre la communication, puisque l'enfant produit des verbalisations liées à l'action d'autrui.

Le concept se différencie néanmoins, car il suppose une définition fixe et une convention stable entre une signification et un signe verbal. Dans le cas du concept, il y a inclusion (ou appartenance) d'un objet dans une classe et d'une classe dans une autre, et non une parenté sentie subjectivement.

Les premiers mots employés sont donc intermédiaires entre le symbole individuel ou image imitative, et le signe social. Ils retiennent du symbole son caractère imitatif, soit qu'il s'agisse d'onomatopées (imitation de l'objet désigné) soit en imitation des mots

employés par l'adulte. Ils sont en revanche, comme le symbole, d'une mobilité déconcertante, par opposition à la fixité du signe. En conclusion, les premiers mots sont inclassables puisqu'ils sont intermédiaires entre le symbolique, l'imitation et le conceptuel.

La destinée normale du schème, d'après Piaget, est d'aboutir au concept. En effet, les schèmes (ou suite d'activités mises en place pour réaliser un but) sont des instruments d'adaptation à des situations toujours plus variées, ce qui crée chez le sujet la possibilité d'abstraction et de généralisation, support nécessaire à l'émergence du langage.

Par ailleurs, les schèmes doivent être entraînés dans un bain de communication inter-individuelle afin de permettre à l'enfant d'acquérir la fixité de signification des concepts et surtout leur degré de généralité, qui dépasse l'expérience individuelle. Il est donc légitime de considérer l'intervention du signe social comme marquant un tournant décisif dans la direction de la représentation, permettant ainsi l'accès au langage.

D'autre part, Piaget ne considère pas le symbole comme un produit social. Tout d'abord, ni le mot ni le contact avec autrui n'accompagne systématiquement la formation du symbolique; certains chercheurs ont ainsi prouvé que les chimpanzés étaient capables de jeux symboliques alors qu'ils n'ont pas le langage.

Le schème symbolique d'ordre ludique n'est pas un concept, ni par sa forme en tant que signifiant, ni par son contenu, en tant que signifié. En effet, par sa forme, il ne dépasse pas le niveau d'image imitative. Par son contenu, le schème symbolique reste une assimilation déformante et non pas une généralisation adaptée (l'assimilation étant ici subjective et ludique). Par exemple, l'enfant peut utiliser le bras d'une peluche pour s'en servir comme oreiller.

La représentation conceptuelle progresse lorsque les systèmes verbaux s'organisent. L'enfant passe des simples mots aux phrases à deux mots, puis aux phrases complexes. Le langage permet alors la construction de concepts. Au début, les mots restent donc attachés à l'action. Petit à petit, l'enfant est alors capable d'organiser de petits récits, signes d'évocation, qui témoignent de la reconstitution de l'action passée.

Il existe une différence entre le symbole qu'est l'image et les signes sociaux qui constituent le langage. L'image mentale est d'ordre privé, elle concerne l'individu seul, et sert à traduire des expériences personnelles. Elle joue un rôle irremplaçable.

Le langage intériorisé est plus socialisé et est l'esquisse d'une parole extérieure possible. La pensée verbale et conceptuelle est la pensée de tous, et demeure par conséquent inapte à rendre le vécu individuel. Le symbolisme ludique est au contraire construit par le sujet, à son propre usage, et cet égocentrisme du signifiant convient alors exactement au caractère des significations.

La vie sociale joue donc un rôle essentiel dans l'élaboration du concept et des schèmes représentatifs liés à l'expression verbale. Les signes verbaux sont sociaux, et par leur intermédiaire, le système des concepts atteint un haut degré de socialisation. Cependant, en tout acte de pensée verbale subsiste une strate de représentation imagée et de pensée intuitive.

c. L'accès au concept

Pour accéder au concept, l'enfant doit être capable de prendre plusieurs informations en compte à la fois. Il doit alors traiter les données n'appartenant pas au perceptif en premier lieu, mais il doit également tenir compte de la pensée des autres.

A cela s'ajoute la nécessité de faire du lien entre les différents concepts, autrement dit, d'en dégager des systèmes d'ensemble cohérents.

Ce sont les concepts qui permettront au final les opérations cognitives telles que associer, réunir, dissocier, placer, déplacer, ordonner, changer d'ordre... L'enfant transforme ainsi les choses, dans la mesure où le réel le permet. L'enfant pourra alors transposer les actions extérieures à sens unique en actions mentales mobiles et réversibles.

Selon Lacan, c'est la capacité du sujet à utiliser un signifiant à la place d'un autre qui va prouver la possibilité de mise en signification (ou d'attribution d'un sens), autrement dit, la présence des signifiés.

Selon Lévy-Strauss, il ne suffit pas de mettre des mots sur le réel pour qu'il y ait une « efficacité symbolique » : encore faut-il parler la langue de l'inconscient du sujet.

Le langage permet donc la formation et la socialisation de la représentation. L'enfant va s'imprégner des représentations induites par la société dans laquelle il évolue.

Selon Piaget, seule l'assimilation généralisatrice conduira au concept. Le signe joue alors le rôle d'intermédiaire, par le biais de l'échange social.

3. Les implications du langage dans la relation à l'autre

Le psychanalyste Agamben⁵¹ explique que parler signifie que l'on consent à la perte, à la négativité.

Parler suppose de prendre un recul, de ne plus être en symbiose avec les choses, de pouvoir se distancer. Il s'agit de ne plus être seulement dans l'immédiat. Parler implique un décollement du réel, un détour. A la suite de Freud et de Lacan, la psychanalyse a clairement identifié que nous sommes des êtres de parole et de langage. Il est globalement admis que cette capacité, dans toute sa complexité, est une spécificité de l'espèce humaine. C'est précisément le passage par le système langagier qui fait d'un individu un sujet, et qui lui donne accès à un inconscient.

Cependant, le langage est comme un système dans lequel l'individu humain doit entrer s'il veut prendre sa place parmi ses pairs. Ce système a ses propres contraintes, ses règles, qui lui permettent de fonctionner et qui s'imposent dès lors que chacun parle. Passer par ce système langagier suppose donc de se soumettre à son fonctionnement, en l'occurrence à un système discontinu de signifiants, qui ne font que se renvoyer les uns aux autres et qui installent ainsi une distance entre les mots et ce qu'ils représentent. Le système langagier est en effet composé de signifiants (les mots), qui ne prennent sens que par leurs différences par rapport aux autres signifiants. Ainsi, le sujet ne s'exprime qu'au travers de cette discontinuité signifiante. En s'exprimant, et du fait d'être, selon la formule lacanienne, un « parlêtre », le sujet est toujours un être divisé par le langage, toujours marqué par cette discontinuité.

Lacan, dans une célèbre expression disait que « l'inconscient est structuré comme le langage », en ce sens où cette « autre scène » (notion définie par Freud pour désigner l'inconscient comme un autre lieu que le conscient) est celle du langage pour Lacan. Lacan distingue classiquement deux « autres » :

- l'autre, qui est le partenaire ;
- l'Autre, qui désigne la scène du langage, qui détermine le sujet. Ce grand Autre n'est accessible qu'aux travers de ceux qui l'ont créé (généralement les parents, ou la mère).

⁵¹ in Lebrun, J.-P. (2007). *La perversion ordinaire : vivre ensemble sans autrui*. Paris : Denoël. p 53-60

A travers le système langagier, les signifiants vont donc permettre l'émergence du sujet. Or, ces mots sont spécifiquement ceux des premiers autres qui l'entourent. Le sujet est donc assujetti aux signifiants de l'Autre.

Plus tard, grâce au processus de subjectivation, à travers lequel l'individu s'approprie le vide, le manque, l'absence de garantie de l'Autre, que le sujet peut se construire de façon singulière.

Ainsi, progressivement, dans le développement de ses aptitudes langagières, l'enfant doit être capable d'accepter d'entrer dans le jeu du langage, d'être aliéné dans les mots de l'autre, avant d'avoir la possibilité d'accepter ce qui vient d'autrui et de s'en démarquer pour le faire sien. La négativité est donc au cœur de notre condition d'être parlant.

4. Les particularités de l'accès au langage écrit

Ecrire, c'est représenter notre parole qui elle-même est la représentation de notre monde interne.

Saussure en 1916 disait que « *plus que le son, l'image graphique des mots nous frappe comme un objet permanent et solide* »⁵².

Certains enfants ne mettent pas de valeur symbolique derrière les lettres et les dessinent alors sans pouvoir se détacher du modèle.

Il est commun de dire que l'écriture d'une langue est un code. Cependant, il s'agit là d'un abus de langage car le code utilise des symboles, contrairement au langage qui se fonde sur le signe. En effet, au sein d'un code, un même signifiant représente toujours le même signifié et bien souvent un certain lien naturel unit les deux (ce lien est le plus souvent visuel). Les codes sont donc des systèmes symboliques. Par exemple, le code de la route démontre bien le fait que les symboles sont toujours les mêmes. Il y a donc, dans les codes, une grande stabilité dans les usages, que l'on ne retrouve pas dans le langage.

⁵² SAUSSURE, F. de, 1972 : *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot in Michaud, M. (2006). *Lecture et enjeux de la lecture chez les enfants autistes*. Mémoire pour l'obtention du diplôme universitaire Autisme de l'Université de Rennes.

Etant particulièrement attirés par le côté visuel, certains enfants autistes se passionnent pour les codes. De plus, l'aspect stable dégagé par le code provoque un effet rassurant. Ces enfants au développement atypique sont capables d'intégrer des usages, des codes sociaux mais sont gênés essentiellement par leurs interlocuteurs ou la situation. Ils se retrouvent effectivement dans des conditions où les choses ne sont pas stables, où elles peuvent changer. Or dans le code, ces surprises n'existent pas. Il est donc intéressant de favoriser et de valoriser ces intérêts pour le code chez les enfants autistes ; ils sont de bons intermédiaires pour le passage à l'écrit.

Ecrire, c'est figurer la langue par le biais de l'écriture. Il y a donc encore une « représentation ». Cet aspect représentatif montre bien pourquoi certains enfants peuvent être aidés par le travail de l'écrit ou au contraire peuvent être bloqués devant la page blanche. De plus, l'écrit reste, il n'est pas inscrit comme le langage dans une temporalité immédiate. Cela peut venir gêner des enfants ou des adultes pour qui le fait de laisser une trace est compliqué.

Une autre caractéristique de l'écrit est celle de passer par un vecteur, comme la feuille de papier. La personne qui écrit n'a donc pas à recevoir quelque chose de l'autre de façon directe.

En outre, le visuel impose un découpage dans le langage. L'écrit va donc poser les choses, proposer aux enfants une véritable représentation à laquelle, pour certains, ils n'avaient pas encore accédé par le jeu, le langage ou le dessin. C'est pourquoi l'écrit doit être proposé assez tôt en prise en charge orthophonique par exemple.

Les premières appropriations de l'écrit se font souvent par l'écriture du prénom. Le prénom est considéré par l'enfant comme une entité à laquelle on ne peut apporter de modifications. Très souvent, il est impossible pour le jeune écrivain de trouver d'autres mots à partir de son prénom, ou encore à partir d'une lettre ou d'une syllabe présente dans son prénom. Il n'est pas envisageable de déconstruire leur prénom, porteur de leur identité. En effet, si le processus de symbolisation très élaboré que constitue l'écriture n'en est qu'à ses balbutiements, porter atteinte à l'intégrité de son nom provoque un sentiment de perte d'identité.

VI - DEVELOPPEMENT DU JEU CHEZ L'ENFANT

1. Définitions

Le jeu fait partie intégrante du développement de l'enfant, quelle que soit la manière dont il va se l'approprier, selon ses possibilités et ses limites. Chaque enfant, en fonction de ses capacités intellectuelles ou motrices, est ainsi apte à s'inscrire dans des activités ludiques. Le jeu est loin d'être un élément anodin dans la vie de l'enfant : il lui permet, bien au contraire, de se construire en tant que sujet et de se confronter au réel, afin de mieux l'appréhender. De ce fait, il est essentiel, pour tous les professionnels et les familles, d'apprendre à considérer le jeu comme des moments importants de partage, de liberté et d'apprentissage.

Cette conception du jeu semble aujourd'hui reconnue, mais cela a pris du temps. Au Moyen-âge ou pendant l'Antiquité, le jeu était considéré comme une activité sans importance. Ce n'est qu'au XVII^{ème} siècle que les jeux de hasard sont mis en avant dans le domaine des mathématiques, ce qui a sans doute contribué à l'entrée du jeu dans les sujets d'études dignes d'attention. Au XVIII^{ème} siècle, Schiller, dans *Les Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* donne au concept du jeu cette définition : « *l'homme ne joue que là où, dans la pleine acception de ce mot il est homme, et il n'est tout à fait homme que là où il joue* ».

Le jeu fait donc, d'après cette définition, la spécificité de l'homme.

Il est intéressant de voir qu'aujourd'hui, certains auteurs comme Jacob et Power⁵³ comparent le jeu spontané des enfants avec celui des jeunes mammifères.

Selon eux, aucune autre activité n'est aussi fortement associée à l'enfance que le jeu. En effet, les enfants passent une grande partie de leur temps à jouer. Ils se mettent à jouer chaque fois que la situation leur en laisse la possibilité, et ils savent très bien mettre à profit les ressources de leur imagination afin d'improviser un jeu à partir d'une banale situation.

⁵³ Jacob, S., Power, T. (2006). *Petits joueurs, les jeux spontanés des enfants et des jeunes mammifères*. Wavre : Mardaga.

Pendant l'enfance, le jeu permettrait de développer des compétences et de rôder des aptitudes qui seront utiles à l'âge adulte. En effet, le jeu fonctionne comme une activité d'étayage pour la construction de nombreux comportements adultes. Il est à considérer comme une des voies permettant à l'enfant d'acquérir des informations concernant les propriétés du monde dans lequel il vit, et d'établir des liens avec ses pairs, facilitant ainsi son insertion au sein de son groupe social.

Selon Piaget, le jeu peut être décrit comme une assimilation du réel à l'activité propre sans que le sujet ait d'effort à fournir. Dans le jeu, le sujet ne se limite pas, il est sans cesse dans la créativité et l'imagination.

Joly ajoute que le jeu est « *un carrefour princeps du processus de subjectivation, (...) un nœud complexe et mouvant de ce qui fait la spécificité même de l'homme psychique* ». ⁵⁴

Enfin, Winnicott soulève que « *c'est sur la base du Jeu que s'édifie toute l'existence expérientielle de l'Homme* ». ⁵⁵

2. Comment l'enfant s'inscrit dans le jeu ?

Apports Piagétiens : du plaisir fonctionnel au symbolisme

Le jeu primitif est décrit par Piaget comme une activité au cours de laquelle l'enfant utilise des objets en trouvant une satisfaction dans le fait même de les manipuler. Ce sont des conduites dites sensorimotrices. Ici, il n'y a pas d'accommodation nouvelle, mais une reproduction par pur plaisir fonctionnel. Ces réactions circulaires ne présentent pas en elles-mêmes de caractère ludique mais la plupart d'entre elles se prolongent en jeux.

Les jeux de la voix, par exemple, sont des réactions circulaires primaires. Piaget émet l'hypothèse selon laquelle les premières lallations chez le bébé sont à la fois ludiques et adaptatives. Nous pourrions ainsi dire que tout est jeu durant les premiers mois de l'existence, en admettant certaines exceptions telles que la nutrition ou les émotions comme la peur et la colère.

⁵⁴ Joly, F. (2003). *Jouer... Le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique*. Paris : In press. p. 9

⁵⁵ Joly, F. (2003). *Jouer... Le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique*. Paris : In press. p. 9

Au second stade, l'enfant va manipuler les objets avec plus d'intentionnalité. S'ajoute au plaisir fonctionnel « le plaisir d'être cause », comme le souligne Groos⁵⁶.

S'ensuit la coordination des schèmes secondaires : l'enfant va appliquer des schèmes connus à des situations nouvelles, lui permettant ainsi de prolonger cette activité en situation ludique. Piaget parle donc d'assimilation pure. C'est la mobilité des schèmes qui va permettre la formation de véritables combinaisons ludiques.

On observe une ritualisation des schèmes qui, en sortant de leur contexte adaptatif, sont comme « imités » ou « joués ». Cette ritualisation prépare la formation des jeux symboliques. Pour que le rituel ludique se transforme en symbole, il suffirait que l'enfant ait conscience de la fiction. Il ne déroulerait plus ses mouvements habituels simplement (comme par exemple le fait de se coucher), mais prendrait conscience du cycle d'actions de ce moment routinier pour en jouer par la suite, dans un autre contexte, à un autre temps de la journée.

Le stade suivant, selon Piaget, est le stade des réactions circulaires tertiaires. Ici, à l'occasion d'un événement fortuit, l'enfant va réaliser des expériences pour voir ce qui peut se produire. Il s'amuse à combiner des gestes sans rapport entre eux, et sans chercher réellement à produire quelque chose de précis. Il répétera ensuite ces gestes pour en faire un jeu de combinaisons motrices. Ici, contrairement au stade précédent, les combinaisons de schèmes sont nouvelles et souvent, d'emblée ludiques. Il y a donc un progrès dans le sens du symbolisme, puisque les schèmes sont détachés de leur contexte. Ils sont par conséquent évoqués symboliquement.

Le dernier stade marque le détachement du symbole ludique vis-à-vis du rituel. La capacité de représentation se précise, et le schème symbolique est alors possible. Ce progrès s'accomplit, selon Piaget, lors du passage de l'intelligence empirique à la combinaison mentale, et de celui de l'imitation interne à l'imitation différée. L'enfant peut effectivement se détacher de l'action. Il va utiliser des schèmes habituels, mais au lieu de les actionner en présence des objets auxquels ils sont appliqués ordinairement, il leur assimile des objets nouveaux qui ne conviennent pas du point de vue adaptatif.

La réunion de ces deux conditions : l'application du schème à des objets inadéquats et l'évocation pour le plaisir, paraît caractériser le début de la fiction.

⁵⁶ Piaget, J. (1994). *La formation du symbole chez l'enfant*. 8^{ème} édition. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Le schème n'est alors plus évoqué par son excitant habituel. Les objets peuvent servir de substituts, et l'enfant devient capable de se servir d'un linge pour faire un oreiller par exemple. Ici, les substituts sont rendus symboliques par les gestes simulant le sommeil.

Il y a un symbole et non plus un simple jeu moteur, dans la mesure où il y a une assimilation fictive d'un objet quelconque au schème, et l'exercice de celui-ci sans accommodation.

3. Evolution des jeux et exemples de classification

a. Evolution chronologique du jeu selon Château

De nombreux auteurs ont tenté d'établir une classification des jeux, selon différents critères.

C'est ainsi que Château⁵⁷ a choisi d'effectuer une classification basée sur des coupes horizontales, s'intéressant ainsi à l'évolution chronologique du jeu chez l'enfant. Il recense alors quatre étapes dans le développement du jeu.

La première étape est celle des jeux moteurs et sensoriels de l'intelligence concrète.

Elle comprend les jeux fonctionnels (jeux d'exercices, jeux répétés), les jeux hédonistiques (jeux où il y a recherche d'un résultat déjà connu, d'un plaisir déjà éprouvé) et les jeux d'exploration (recherche de la nouveauté).

La deuxième étape se définit par le jeu d'affirmation de soi (sans règles).

On y trouve les jeux de destruction (recherche d'un effet et du plaisir d'« être cause de »), les jeux de désordre (en situation de groupe), les jeux d'emportement (effort mal orienté d'affirmation du moi), et les jeux de taquineries (recherche d'un désordre qui gêne l'autre).

Pour ce qui est de la troisième étape, Château observe le jeu de la seconde et troisième enfance, c'est-à-dire les jeux avec règles.

Ces jeux sont classés selon la source de la structure ludique. Ici, la règle vient d'un modèle, et est dépendante d'un objet, ou est posée arbitrairement. Ces jeux se structurent à partir d'un modèle, dont l'enfant va s'inspirer, à savoir un pair ou un adulte.

⁵⁷ in Coquet, F. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent – Méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues : Ortho Edition. p 140

Les jeux figuratifs, dont l'origine se trouve dans le « faire-semblant », se classent dans cette catégorie. L'auteur ajoute, lors de cette étape, l'apparition des jeux dits « avec objectif ». Ils naissent de la manipulation, et ils trouvent leur structure dans l'objet. Ils concernent par exemple l'enfant qui réalise des constructions, ou encore qui utilise un outil. Ce n'est qu'ensuite que l'enfant se montre capable d'aborder les jeux abstraits, dont la structure s'inscrit dans la règle.

La quatrième et dernière étape est composée des jeux coopératifs ou jeux sociaux.

Château ajoute que l'on peut donner différentes valeurs aux jeux. En effet, il accorde aux différents jeux :

- une valeur fonctionnelle, relative aux qualités intrinsèques du jouet ou du jeu, et à son degré d'adaptation à l'utilisateur ;
- une valeur expérimentale, en fonction de ce que l'enfant peut en faire, les différentes expérimentations qu'il peut réaliser et de ce qu'il peut en retirer pour ses apprentissages ;
- une valeur de structuration, relative à la fonction du jeu dans le développement de l'enfant et de sa personnalité ;
- une valeur de relations, en rapport avec l'utilisation possible du jeu permettant de développer les échanges entre enfants, mais également entre enfants et adultes.

b. Autres méthodes de classification

D'autres auteurs, dans leur tentative de classification des jeux, font le choix de les ordonner selon leur contenu. Ainsi Gross et Claparède⁵⁸ proposent une classification un peu différente. Queyrat, dans *Les jeux des enfants*, (Paris, 1905) se fonde quant à lui, sur l'origine des jeux afin d'établir une hiérarchisation. Il est également possible d'envisager un autre type de classification des différents jeux, selon les compétences cognitives qu'ils nécessitent et qu'ils mettent en œuvre [Annexe 5].

Selon Piaget, ces différents classements restent subjectifs, dans la mesure où ils laissent place aux interprétations. Il préfère parler de structure, autrement dit du degré de

⁵⁸ Coquet, F. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent – Méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues : Ortho Edition. p 139

complexité mentale, en partant du jeu sensorimoteur élémentaire, pour aller vers un jeu social supérieur.

Stern, dans le classement qu'il effectue, sépare ainsi les jeux individuels des jeux sociaux. Au sein des jeux individuels, il inscrit tout d'abord la conquête du corps, puis la conquête des choses, et enfin, il évoque les jeux de rôle. Stern inclut dans les jeux sociaux les jeux d'imitation simple, les jeux à rôles complémentaires et les jeux combatifs.

Plusieurs auteurs s'accordent pour dire qu'il existe une continuité entre le jeu et le travail. Ici, le terme de travail peut être défini comme une activité où la création n'est plus illimitée. En effet, le réel prend une place importante dans les actes de l'enfant, et il se doit de respecter des règles posées objectivement. Au préalable, le jeu aura permis à l'enfant de développer les structures cognitives impliquées dans ce genre d'activités plus élaborées. Lors de l'observation du jeu d'un enfant, il est donc d'un intérêt certain de prendre en compte les composantes qui permettent la mise en place du jeu. Le jeu et le travail sont effectivement bien en lien. Les jeux de construction sont, par exemple, une forme frontière entre les jeux et les conduites non ludiques.

c. Définition des classes de jeux, selon leur structure selon Piaget

Pour Piaget, trois grands types de structures caractérisent les jeux enfantins, à savoir l'exercice, le symbole et la règle, les jeux de construction faisant transition entre les trois. Les jeux d'exercice sont les jeux ne supposant aucune technique particulière. Ils mettent en œuvre un ensemble varié de conduites, mais sans modifier leur structure. Seule la fonction différencie ces jeux. C'est l'exercice des structures à vide, pour le plaisir du fonctionnement, sans aucun but donné.

Par exemple, un enfant qui saute par-dessus un ruisseau et qui recommence cet acte plusieurs fois exerce un mouvement sans autre but que celui d'être dans l'action.

Ces jeux apparaissent tout au long de l'enfance, et se retrouvent même à l'âge adulte (lorsqu'on acquiert un nouveau pouvoir). Leur fréquence diminue cependant avec l'apparition du langage. En effet, tout jeu d'exercice finit par laisser l'individu dans la mesure où il n'est plus l'occasion d'un apprentissage.

Deux catégories de jeux d'exercice sont envisagées : les jeux sensorimoteurs et ceux qui portent sur la pensée. Ces jeux évoluent du jeu d'exercice simple aux combinaisons sans but, pour aboutir enfin aux combinaisons avec but. Lorsque le jeu d'exercice s'accompagne d'imagination représentative, il devient alors jeu symbolique. Il se socialise ainsi, et s'engage dans la direction d'un jeu réglé. Ce genre de jeu conduit à des adaptations réelles : c'est l'intelligence pratique, décrite par Piaget. Selon Piaget, le jeu d'exercice est le premier à apparaître chez l'enfant et il caractérise le stade de développement pré-verbal. Ce n'est que par la suite que le jeu symbolique peut débiter.

Les jeux contenant du symbole sont les jeux qui ajoutent à l'esquisse sensorimotrice (l'action), une évocation symbolique. Cette évocation caractérise une autre structure que celle de l'image représentative adaptée. En effet, l'enfant procède par assimilation déformante, et non pas généralisatrice, comme pour le développement du concept. Par exemple, l'évocation symbolique s'observe lorsqu'un enfant fait semblant de manger une feuille verte en la qualifiant d'épinard.

Le jeu de règle ne se définit pas comme l'utilisation d'une simple règle empruntée à la vie morale ou juridique. La règle est au contraire spécialement construite en fonction du jeu, tout en pouvant conduire à des valeurs qui le dépassent. Le jeu de règles est le seul type de jeu où les relations sociales ou interindividuelles sont nécessaires. Il requiert une organisation collective. Le jeu de règles peut cependant avoir le même contenu que les jeux précédents, pouvant être caractérisé par de l'exercice sensorimoteur (le jeu de billes par exemple) et par une imagination symbolique (comme lors des charades).

4. Pourquoi les enfants jouent-ils ?

Winnicott⁵⁹ s'est intéressé à la capacité ludique chez l'enfant, et s'est posé la question de la raison d'une telle activité. Il a émis l'hypothèse que les enfants joueraient :

- par plaisir : les enfants ressentent et expriment du plaisir à travers les expériences physiques et affectives du jeu.

⁵⁹ Winnicott D. (2001). L'enfant et le monde extérieur, le développement des relations. Paris : Payot et rivages.

- pour exprimer une agressivité : le jeu est un terrain privilégié pour libérer une agressivité refoulée par l'enfant. L'enfant apprécie en outre le fait de pouvoir exprimer cette colère dans un environnement connu, sans qu'il y ait un retour de violence de la part de cet environnement.
- pour maîtriser une angoisse : à travers le plaisir que les enfants ont en jouant, il leur est possible de maîtriser certaines angoisses, ou bien des idées ou pulsions conduisant à l'angoisse si elles ne sont pas contrôlées. Un enfant qui ne jouerait que dans le but de faire disparaître une angoisse ne pourra stopper son jeu sans provoquer une détresse ou de nouvelles défenses contre l'angoisse.
- pour accroître leur expérience : une grande partie de la vie de l'enfant est remplie par le jeu. Il permet à l'enfant de développer de nouvelles capacités, d'enrichir son fonctionnement de pensée et sa créativité par l'expérimentation.
- pour établir des contacts sociaux : à l'origine, l'environnement social de l'enfant est très limité. Le jeu va fournir un cadre permettant aux relations affectives de s'ancrer, et va permettre ainsi aux contacts sociaux de se développer.
- pour permettre une intégration de la personnalité : le jeu participe à une unification et une intégration générale de la personnalité de l'enfant.
- pour communiquer avec les autres : à travers le jeu, l'enfant peut exprimer librement ce qu'il ressent. Le jeu est ainsi au service de la révélation de soi, et de la communication à un niveau profond, liée à l'inconscient du sujet.

5. Le jeu et ses compétences annexes

a. Jeu et imagination

Le jeu permet la confrontation à la réalité dans l'imaginaire ; pour l'enfant, le jeu est réel, bien qu'il sache qu'il n'est pas réalité. Par exemple, dans les jeux de construction, la créativité a une place prépondérante : à partir de ses représentations, et au moyen d'images mentales, l'enfant établit un projet de création, à adapter en fonction des limites qu'impose la réalité de l'activité.

D'autre part, dans le jeu symbolique, l'enfant développe son imagination à partir de son vécu et de ses expériences. Il peut laisser s'exprimer des manifestations négatives peu

autorisées en société pour les dépasser et les objectiver, comme nous l'avons vu précédemment avec Winnicott.

Le jeu d'imagination est une transposition symbolique qui soumet les choses à l'activité propre, sans règles ni limitations. La pensée est orientée par le souci dominant de la satisfaction individuelle. L'enfant assimile librement toutes choses à toutes choses et toutes choses au moi. L'enfant utilise alors les objets sans même se soucier de leur ressemblance avec l'objet source. Il peut lui-même prendre plusieurs rôles et agir ainsi sans limite sur les objets. A cette période, l'enfant joue pour lui, sans se soucier d'inclure l'autre dans son jeu, sans essayer d'être limpide dans ses explications, ses interventions, ou ses commentaires.

Freud aborde la fonction psychique du jeu en expliquant que « *nous avons besoin de dire, de montrer ou de faire sentir à l'autre ce que nous avons à entendre, à voir, ou à sentir de nous* »⁶⁰. Pour que l'enfant se représente ses états internes, il est nécessaire de les lui présenter antérieurement, pour qu'il puisse les réfléchir. L'adulte vient l'y aider, puis l'enfant réfléchit seul, une fois qu'il a réalisé suffisamment d'expériences, et lorsqu'il a intériorisé sa fonction miroir. Cette capacité intellectuelle permet de prendre du recul sur des émotions propres, de pouvoir les identifier, mais aussi de faire preuve d'empathie, et ainsi de pouvoir réfléchir à posteriori sur nos propres émotions. .

Selon ces conceptions théoriques, il est nécessaire qu'il y ait une expérience de « lâcher prise » pour rendre possible la remise en jeu de l'expérience subjective.

Il s'agit ainsi pour le thérapeute de pouvoir créer un espace rassurant pour l'enfant, afin de lui permettre de pouvoir rejouer quelque chose de son inconscient. Pour qu'un espace de jeu soit possible, l'enfant doit se sentir libre et en sécurité. L'espace intermédiaire entre réalité externe et réalité interne délivre sa valeur transitionnelle, indispensable au développement des aspects créatifs du jeu, à l'expérience exploratoire, à l'invention et à la découverte des potentialités présentes dans l'expérience à symboliser.

⁶⁰ Joly, F. (2003). *Jouer... Le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique*. Paris : In press.
p 25

Winnicott explique par ailleurs que « *c'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi* »⁶¹.

L'imagination est donc une composante essentielle du jeu mais l'enfant doit également être capable de réfléchir sur lui-même, sur ses actions et sur son activité cognitive.

b. Jeu et développement cognitif

Le jeu permet l'élaboration de certaines fonctions cognitives, en particulier la représentation mentale. Au cours des jeux symbolique et d'imitation, l'enfant passe de l'imitation à la représentation imagée de caractère symbolique. Les contraintes qui s'imposent alors à l'enfant constituent les bases préalables aux apprentissages.

D'après Piaget, le jeu, l'imitation et la représentation sont étroitement en lien. La parenté de ces « schèmes symboliques », ou premiers symboles ludiques, avec l'imitation différée et représentative est notamment liée à l'existence d'éléments représentatifs dans ces deux conduites, due au caractère différé de la réaction. En effet, l'imitation différée du modèle nouveau a lieu après sa disparition, et le jeu symbolique représente une situation sans rapport direct avec l'objet qui lui sert de prétexte. Cet objet présent sert alors simplement à évoquer la chose absente.

Il y a donc, dans le jeu symbolique, imitation, et assimilation ludique à la fois. Piaget rappelle également que l'assimilation se fait des choses vers le « moi » ou des choses entre elles.

Les origines de la représentation s'inscrivent dans le jeu par la copie de symboles en tant que signifiants, dans le prolongement de l'imitation. En effet, dans ses premières conduites imitatives, l'enfant n'est pas encore dans l'adaptation, dans la mesure où il ne cherche pas à s'adapter au réel. Petit à petit, il va y avoir assimilation de n'importe quel objet (absence de recherche de ressemblance entre signifiant et signifié), et grâce à son imagination et à l'imitation, l'enfant pourra émettre du signifié. Ainsi, en s'appuyant sur ses capacités représentatives, l'enfant va progressivement assimiler, plus qu'il ne va accommoder. L'imitation joue donc un rôle prépondérant dans le choix des signifiants.

⁶¹ Winnicott, D (2002). *Jeu et réalité*. Paris : Folio. p 110

Si l'on prend l'exemple d'un enfant jouant avec une boîte d'allumette (signifiant), en la faisant se déplacer telle une voiture (signifié), on considèrera qu'il sera capable de symbolisation, et cela signifie que n'importe quel objet pourra être assimilé à une voiture (stylo, caillou...).

En conclusion, l'évolution du jeu est étroitement corrélée à celles de l'imitation et de la représentation en général. Cela permet à l'enfant de dissocier les divers types de symboles. Il passe alors de simples assimilations égocentriques aux symboles, correspondant au « signe » conceptuel, posé objectivement par l'environnement. Par exemple, le jeune enfant qui décroche le téléphone, le porte à son oreille et dit « allô », agit en premier lieu par imitation d'un modèle perçu dans son environnement. Ce n'est que lorsqu'il sera capable de conceptualiser, qu'il pourra en comprendre l'utilisation. Une fois encore, l'enfant va vers des compétences sociales puisque les signes conceptuels sont imposés par la société dans laquelle le jeune évolue.

c. Jeu et langage

Selon Brüner, le jeu prépare au langage : « *la condition sine qua non de l'apprentissage du langage paraît bien être l'esprit même du jeu, qui est sensible aux règles et aux conventions, en même temps que simulacre et faire semblant* »⁶². Ainsi, le jeu, dans ses composantes complexes, permettrait à l'enfant d'enrichir des compétences inhérentes au développement langagier.

Par ailleurs, le jeu a une véritable valeur éducative. Selon Château, « *les structures ludiques sont comme des cadres à l'intérieur desquels peut se disposer notre savoir* » (1973)⁶³.

d. Jeu et développement psychomoteur

La conscience du corps résulte de l'expérience corporelle, perpétuellement réorganisée avec de nouvelles capacités qui se développent, et grâce à l'adaptation à des situations

⁶² Coquet, F. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent – Méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues : Ortho Edition.

⁶³ Château, J. (1973). *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant. Essai sur la genèse de l'imagination*. Paris : Vrin.

diverses. Peu à peu, l'enfant va se différencier de ce qui l'entoure, et l'expérience ludique avec l'objet permet une relation objective avec le monde. Ainsi, des jeux d'intégration du schéma corporel ou d'organisation spatio-temporelle aident l'enfant à découvrir et à prendre conscience de son corps.

D'autre part, à travers les jeux fonctionnels, l'enfant met en place des schèmes moteurs qui, en se spécifiant et en s'enrichissant, le mèneront aux activités supérieures. Ainsi, le jeu d'expérimentation avec des objets va permettre à l'enfant de construire les propriétés physiques des objets et leurs propriétés logiques.

6. Le jeu comme moteur de socialisation

Les premiers jeux de l'enfant, de nature sensorimotrice, sont à caractère égoцентриque et permettent la découverte de la notion de plaisir. Cependant, dès les premiers jeux, l'objet sert d'élément de transition entre deux personnes.

Avec l'apparition des jeux à règles, l'enfant s'impose arbitrairement, il va affirmer sa personnalité et développer la maîtrise de soi. A travers le jeu à règle traditionnel, l'enfant entre dans la société enfantine organisée.

Selon Piaget, il existerait trois stades dans la représentation de la règle chez l'enfant.

Au premier stade, l'enfant accepte une règle qui n'a de valeur que pour lui-même (il commande et obéit à la fois).

Au deuxième stade, si la règle est considérée comme intangible, et qu'elle est respectée comme un ordre venu de l'extérieur, il est impossible pour l'enfant de coopérer avec d'autres pour en discuter.

Au troisième stade, la règle est acceptée et peut être discutée, et elle s'intègre alors dans un contrat entre les joueurs. Le fait de proposer des jeux à règle permet à l'enfant de se construire, d'affirmer sa personnalité, de comprendre que chacun a des devoirs vis-à-vis de l'autre, et de se confronter à des lois, comme celles qui régissent la société.

De plus, à l'intérieur de la règle intervient la notion de respect de l'alternance de tours de rôle. Nous voyons ainsi clairement l'importance de le travailler en séance auprès des enfants qui présentent des difficultés à s'imposer des règles ou à en respecter.

7. Quand le jeu reste figé...

En tant que thérapeute, il est intéressant de s'arrêter sur les manifestations symptomatiques dans les comportements répétitifs. La question est de savoir pourquoi tel jeu ne délivre pas sa valeur représentative et pourquoi cela reste figé.

Dans le cadre de rencontres thérapeutiques, il paraît donc essentiel de se mettre à l'écoute de la capacité à jouer, de la représentation ou du processus en souffrance d'expression. Par la suite, le professionnel tentera de dégager les potentialités exploratoires et appropriatives de l'expérience subjective que l'enfant reprend. Autrement dit, son rôle est de fournir au jeu de l'enfant les conditions de possibilité de son déploiement.

Winnicott écrit d'ailleurs que *« c'est lorsqu'on rencontre un enfant chez lequel la relation à la réalité intérieure n'est pas liée à la relation à la réalité extérieure -en d'autres termes, un enfant dont la personnalité est gravement clivée à cet égard- que nous voyons le plus clairement combien le jeu normal est l'un des éléments qui tendent vers une intégration de la personnalité. L'enfant ayant un clivage grave de la personnalité ne peut pas jouer ou, s'il le peut, ne jouera pas d'une manière que les autres reconnaîtront comme liée au monde. »*⁶⁴

Dans la psychanalyse de jeunes enfants, le désir de communiquer par le jeu est utilisé à la place du langage employé par les adultes. L'enfant de trois ans croit souvent que notre capacité de le comprendre est si grande que le psychanalyste trouve très difficile de vivre à la hauteur de ses attentes. Une grande amertume peut découler de la déception de l'enfant à cet égard et rien ne peut stimuler davantage l'analyste dans sa recherche d'une compréhension plus profonde que la détresse d'un enfant devant notre échec à comprendre ce qu'il ou elle communique à travers le jeu.

⁶⁴ Winnicott, D (2002). *Jeu et réalité*. Paris : Folio

VII - LE JEU SYMBOLIQUE

Le jeu symbolique fait appel à une compétence cognitive également essentielle au langage : la capacité à représenter la réalité avec des symboles. Dans un jeu symbolique, les objets qu'on utilise servent de symboles pour représenter des objets absents. En entrant dans le jeu symbolique, l'enfant développe une bonne compétence dans le maniement des symboles, et de ce fait, n'a plus besoin d'objets. L'enfant fait « comme si », et se sert du langage pour faire semblant. De plus, le jeu symbolique favorise la pensée abstraite, la résolution de problèmes, la maîtrise de soi et la créativité. [Annexe 6]

Il est important de bien différencier le jeu de faire-semblant du jeu symbolique. Le premier se réfère à une imitation du réel (jeu de la poupée, du docteur, dînette), tandis que le second fait preuve de créativité et d'une capacité à manier le symbole (objet absent évoqué).

1. Développement du jeu symbolique

a. Les étapes du jeu symbolique selon Weitzman et Piaget

D'après Weitzman⁶⁵ (2000), le jeu symbolique se développe de l'âge de 12 mois jusque l'âge de sept ans.

Première phase

Au cours d'une première phase d'auto-simulation, entre 12 et 18 mois, l'enfant fait semblant d'être lui-même (faire semblant de dormir par exemple), ou exécute des actions imaginaires dont il est l'objet (faire semblant de boire dans une tasse de poupée).

Piaget ajoute que le schème symbolique se constitue, et l'enfant le reproduit sur lui-même grâce au jeu des correspondances établies entre le moi et les autres, dues au mécanisme de l'imitation.

⁶⁵ in Coquet, F. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent – Méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues : Ortho Edition. p 146

Deuxième phase

La deuxième phase, chez l'enfant de 18 mois à deux ans, consiste en une phase de simulations simples. L'enfant fait semblant par le biais d'une action imaginaire simple, exécutée à la fois sur des personnes ou des choses (par exemple, coiffer une poupée). Il peut ainsi remplacer l'objet réel par un objet-jouet. Enfin, l'enfant fait semblant d'exécuter des actions qu'il voit faire par un adulte (prendre le journal et faire semblant de le lire).

Du côté piagétien, il faut retenir qu'une action prêtée à d'autres signifie que l'on se dégage définitivement de l'exercice sensorimoteur pour être du côté du symbole puisqu'il y a une représentation indépendante. On parle de projection de schème symbolique mais de schèmes empruntés à certains modèles imités. Les schèmes ne sont plus directement issus de l'action propre de l'enfant. Les rituels ludiques passent ainsi aux schèmes symboliques puis enfin aux jeux symboliques.

Il peut y avoir imitation et assimilation, par exemple lorsqu'un enfant fait pleurer son chien, sa poupée, puis son chapeau... Il attribue la même action à différents objets.

Avant de devenir symbole, l'objet matériel devient « objet »⁶⁶. Ce terme est emprunté au poète Ponge, mais est utilisé ici par Roussillon dans une acception différente. L'« objet » est pour lui l'objet du jeu, l'objet avec lequel on joue, mais aussi le jeu comme objet pour la psyché, comme objet investi pour y engager ses enjeux. Grâce à l'hallucination, l'« objet » va prendre sa valeur psychique et son sens. A travers la perception, l'« objet » va pouvoir être saisi matériellement. En outre, la motricité va permettre l'exploration : grâce à l'ensemble de ses propriétés perceptivo-motrices, l'enfant va engager une transformation de l'expérience subjective par un processus de symbolisation. C'est un transfert de l'expérience subjective dans l'objet matériel.

Par exemple, le petit Jean décrit par Piaget⁶⁷ imite le mouvement d'une voiture avec une boîte vide, mais aussi la marche d'un chat, le cheval qui trotte... L'objet choisi dans le jeu constitue le symbolisant (ou signifiant), tandis que le symbolisé (ou signifié) n'est autre que l'objet absent et d'ordre purement représentatif. Celui-ci est évoqué à la fois par le geste imitatif et par l'objet donné.

⁶⁶ Joly, F. (2003). *Jouer... Le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique*. Paris : In press.

⁶⁷ Piaget, J. (1994). *La formation du symbole chez l'enfant*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Prenons l'exemple de cette boîte utilisée pour jouer une voiture : la boîte est le symbolisant, et la voiture à laquelle la boîte est assimilée constitue sa signification, autrement dit le symbolisé.

Les conduites de la deuxième étape font appel à l'imitation puisque l'enfant s'identifie à d'autres personnages. Cependant, l'assimilation ludique fait passer l'imitation au second plan puisque le sujet ne se borne pas à copier autrui en demeurant lui-même : il s'assimile entièrement à autrui, de la même manière qu'il assimile un objet à un autre. A nouveau, le geste imitatif est le symbolisant et le personnage évoqué est le symbolisé.

Troisième phase

De deux ans à deux ans et demi, lors d'une troisième étape, l'enfant peut simuler une série d'événements familiers et il entre dans le jeu de rôle. Il est alors capable d'exécuter une série d'actions imaginaires dans le bon ordre (mettre la table, manger, faire la vaisselle), commence à jouer le rôle d'une autre personne (jouer à la maman), remplace également un objet par un autre à condition que les deux objets soient de formes semblables, et assigne parfois un rôle à ses poupées dans le jeu (par exemple, il fait tenir la pince à la poupée pour qu'elle boive).

Quatrième phase

Vers deux ans et demi, l'enfant est capable de simuler une série d'événements moins familiers incorporant la substitution d'objets dissemblables : l'enfant simule des situations moins habituelles (jouer au docteur), se sert, pour faire semblant, d'objets qui ne ressemblent pas aux objets qu'ils remplacent (utiliser un cube comme voiture), axe sa simulation sur l'action (la parole n'est pas essentielle à la simulation) et est capable de créer des objets imaginaires pour soutenir son jeu (faire des mimes sans objet dans les mains).

Le but de cette transposition est alors subjectif selon Piaget, dans la mesure où cette reproduction est avant tout une affirmation du sujet, par plaisir d'exercer ses pouvoirs et de revivre l'expérience.

Concernant les personnages fictifs, leur invention supplée ce qui sera chez l'adulte, la pensée intérieure. De même, le monologue chez l'enfant équivaut au langage intérieur de l'adulte.

Cinquième phase

Enfin, Weitzman⁶⁸ évoque chez l'enfant de trois ans à cinq ans l'étape des jeux sociaux dramatiques et le développement de thèmes : ce sont les jeux de rôle. L'enfant utilise des objets imaginaires plutôt que réalistes (mimer l'action de couper avec des ciseaux dans le jeu du coiffeur). Il a recours au langage pour décrire la situation ou pour donner des consignes, et il peut jouer en interaction avec un autre enfant. D'autre part, la durée du jeu s'allonge.

Piaget ajoute que les jeux symboliques commencent à décliner. Ils ne diminuent pas mais se rapprochent davantage du réel. Le symbole en vient à perdre son caractère de déformation ludique pour se rapprocher d'une simple représentation imitative de la réalité.

Selon lui, trois caractères sont observables :

- l'ordre relatif des constructions ludiques

Piaget fait le parallèle entre ce caractère évolutif et les progrès en libre conversation. En effet, il est très difficile de tenir une conversation cohérente avec un enfant de 3 ans, alors qu'un enfant de 4 ans peut poursuivre une conversation en respectant le thème. D'autre part, les recherches sur la notion d'ordre montrent que si l'enfant de 4 à 6 ans ne sait pas encore bien ordonner un récit simplement verbal ou reconstituer une suite d'événements, il sait par contre ordonner intuitivement une série de perles de couleur, par opposition aux petits de 3 ans. Il est donc naturel que dans le jeu symbolique, qui est mimé et vécu par opposition à l'ordre intellectuel ou opératoire, on assiste à un progrès de la cohérence dès 4 à 5 ans. L'enfant arrive donc aux jeux de combinaisons symboliques ordonnés.

- le souci croissant de vraisemblance : l'imitation exacte du réel

Ce progrès s'observe principalement dans les constructions matérielles. Ces constructions coordonnent de plus en plus l'exercice ludique sensorimoteur et intellectuel avec le symbole lui-même. Par exemple, une maison de poupée construite en planches, en carton, le toit en paille... que l'enfant construira des jours durant est à la fois un exercice sensorimoteur et de combinaisons symboliques. L'assimilation symbolique est de moins en moins déformante et se rapproche donc d'autant de la simple reproduction imitative. Seuls les thèmes généraux restent symboliques.

⁶⁸ in Coquet, F. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent – Méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues : Ortho Edition. p 146

- Le début du symbolisme collectif, avec une différenciation et un ajustement des rôles. Ce changement suppose que les deux autres progrès aient lieu. Au début, le jeu n'est pas plus socialisé que le langage entre les enfants comme dans le cas des monologues collectifs. Après 4 ans, au contraire, il arrive de plus en plus que les rôles se différencient et deviennent complémentaires. Il est intéressant de noter le cercle des acquisitions sociales venant faire progresser les acquisitions mentales. Le passage de l'égocentrisme initial se fait vers la réciprocité. Tout progrès de la socialisation aboutit, non pas à un renforcement du symbolisme mais à sa transformation plus ou moins rapide dans la direction de l'imitation objective du réel.

Piaget rapporte un déclin évident du symbolisme au profit des jeux de règle et des constructions symboliques, toujours moins déformantes, et de plus en plus proches du travail adapté. La coordination des rôles entre les enfants est plus précise grâce à l'épanouissement de la socialisation. L'enfant développe les constructions, les travaux manuels, le dessin. Tous ces éléments s'adaptent eux aussi de plus en plus au réel et marquent l'aboutissement final du symbolisme ludique. Faisant suite au jeu symbolique, les créations spontanées ou travaux libres caractérisent l'entrée dans la seconde enfance.

b. Le passage du jeu d'exercice au symbole dans la théorie piagétienne

Dans sa tentative de description du développement du jeu symbolique, Piaget part du postulat que tout commence avec le jeu d'exercice ; et selon lui, c'est le travail qui signe la fin de ce développement.

Il rapporte que le jeu d'exercice ne suppose pas la pensée ni aucune structure représentative spécialement ludique. Le symbole, quant à lui, implique la représentation d'un objet absent, puisqu'il y a comparaison entre un élément donné, un élément imaginé et une représentation fictive. Cette comparaison demeure subjective. Dans la mesure où le jeu symbolique implique la représentation, il n'existerait pas chez l'animal et n'apparaîtrait qu'au cours de la seconde année du développement de l'enfant d'après Piaget.

Cependant, entre le symbole proprement dit et le jeu d'exercice, il existe un intermédiaire. Ainsi, le symbole en actes ou en mouvements, sans représentation, marque les prémices d'un jeu symbolique. Il est également appelé le rituel mimé (celui du sommeil par exemple).

Le symbole vient se greffer sur l'exercice sensorimoteur, sans le supprimer mais le domine. En effet, la plupart des jeux symboliques mettent en œuvre des mouvements et des actes complexes, ils sont donc à la fois sensorimoteurs et symboliques.

Piaget ajoute que le jeu symbolique commence en solitaire, lors de l'intériorisation de l'imitation. Cependant, le symbolisme à plusieurs ne transforme pas la structure des premiers symboles. Selon lui, c'est à ce moment-là que le symbolisme se perfectionne. Par la suite, le symbole ludique se transforme peu à peu en représentation adaptée, vers une activité constructive ou le travail proprement dit.

Pour ce qui est du jeu de construction, Piaget le traite à part. Il le renvoie au jeu de création. On observe une transformation interne de la notion de symbole dans le sens de la représentation adaptée. Par exemple, lorsqu'un enfant construit un bateau, le signifiant (image du bateau dans la réalité) finit par se confondre avec le signifié lui-même (le bateau que l'enfant veut construire) et le jeu symbolique devient une imitation vraie du bateau. Cette construction est un jeu, une imitation et un travail spontané, où des règles s'ajoutent à la fonction de jouer. Il en est de même pour le dessin et le modelage (c'est-à-dire pour toutes les représentations matérielles).

Pour résumer, l'exercice, le symbole, la règle sont diverses formes successives d'intelligence selon Piaget. Les jeux de construction occupent au deuxième et au troisième niveau une position située à mi-chemin entre le jeu et le travail intelligent.

c. Classification des jeux symboliques dans la théorie piagétienne

La théorie de Groos⁶⁹ soutient que le jeu symbolique est un jeu d'exercice spécifique puisqu'il fait appel à l'imagination.

Selon Piaget, il existe une différence entre les jeux d'exercice intellectuels et les jeux symboliques.

Quand l'enfant s'amuse à poser des questions pour le plaisir ou à inventer un récit faux par amusement, c'est alors l'imagination qui constitue les contenus de ce jeu d'exercice. L'imagination est donc ici exercée directement par le jeu.

⁶⁹ Groos, K. (1902). *Les jeux de l'homme*. Paris : Alcan.

Dans ce jeu d'exercice intellectuel, l'enfant n'éprouve aucun intérêt pour ce qu'il demande ou affirme : seul le fait de poser des questions ou d'imaginer l'amuse.

Au contraire, lorsque l'enfant métamorphose un objet en un autre ou attribue à sa poupée des actions analogues aux siennes, l'imagination symbolique constitue la forme du jeu, et non plus son contenu. Le contenu ici est l'ensemble des êtres ou événements représentés par le symbole, autrement dit il est l'objet des activités mêmes de l'enfant et en particulier de sa vie affective, qui sont évoquées et pensées grâce au symbole.

Le jeu permet à l'enfant d'assimiler le monde extérieur au moi. Un enfant qui fait semblant de se laver, de dormir, ne le fait pas pour apprendre à se laver, ce qu'il cherche, c'est simplement à utiliser librement ses pouvoirs individuels, à reproduire ses actions pour le plaisir de se les donner en spectacle, à lui-même et aux autres. En somme, il assimile au moi sans limitation ce qui est ordinairement une accommodation à la réalité. Le jeu d'exercice est une assimilation fonctionnelle ; le jeu symbolique, quant à lui, sert d'assimilation représentative de la réalité. Par le jeu symbolique, l'enfant se crée des représentations qui lui sont propres. Le schème symbolique fait donc transition, en constituant encore un simple exercice, mais un exercice déjà symbolique.

Vers six ou sept ans, dès l'acquisition systématique du langage, on voit apparaître successivement une série de formes nouvelles de symboles ludiques.

d. Le déclin des jeux symboliques

L'évolution des jeux symboliques suit donc un certain nombre d'étapes décrites initialement par Piaget (1959). Les principaux changements observés sont les suivants :

- la décentration : si l'enfant est au départ destinataire de son jeu, par la suite, celui-ci est dirigé vers d'autres personnes ou vers des objets.
- la décontextualisation : si l'objet initialement intégré dans le jeu est d'abord un objet réel, cette référence réaliste devient de moins en moins importante.
- L'intégration : au fur et à mesure que l'enfant grandit, les histoires qu'il crée s'enrichissent de différents épisodes qui constituent des séquences thématiques complexes.
- La socialisation : si le jeu est au départ solitaire, il devient progressivement un jeu à plusieurs où chaque partenaire est supposé tenir un rôle particulier.

Les changements constatés dans la forme des jeux symboliques sont pour partie liés au progrès général des capacités cognitives. La capacité à planifier augmente, de même que la complexité d'enchaînement et de coordination des actions. De plus, les capacités attentionnelles de l'enfant sont plus importantes. Enfin, le développement du langage traduit l'émergence progressive de la capacité à symboliser l'expérience, et à la traduire dans un système de conventions arbitraires plus ou moins éloignées de sa référence concrète. Ce qui apparaît et qui se perfectionne, c'est la capacité à changer de perspective pour passer de son point de vue à celui de l'autre et la capacité à représenter un objet par un autre, voire à poser son existence par un simple acte de langage.

Piaget propose de définir les jeux symboliques selon la structure des symboles.

La forme la plus primitive du symbole ludique marque le passage et la continuité entre l'exercice sensorimoteur et le symbolisme : c'est le schème symbolique. Autrement dit, la première forme de symbolisme est la reproduction d'un schème sensorimoteur en dehors de son contexte et en l'absence de son objectif habituel, par exemple lorsqu'un enfant fait semblant de dormir. Ces schèmes symboliques marquent donc la transition entre le jeu d'exercice et le jeu symbolique.

Comme dans le jeu d'exercice, les schèmes symboliques peuvent s'exercer en dehors du contexte d'adaptation habituel, par simple plaisir fonctionnel. En parallèle, comme dans le jeu symbolique, ils montrent déjà la capacité de l'enfant à évoquer une conduite en l'absence de son objectif habituel, soit en présence de nouveaux objets conçus comme de simples substituts, soit en l'absence de tout support matériel.

Par la suite, l'enfant attribue les actions à d'autres et assimile les objets entre eux. L'activité des uns peut alors être exercée par les autres. Progressivement, il sera capable d'agir tout à fait symboliquement, c'est-à-dire d'agir en l'absence de tout objet réel.

2. La fonction des jeux symboliques

Smith (2004) s'intéresse à la fonction des jeux symboliques chez les enfants de 3-4 ans. Il tente de préciser la nature du lien qui pourrait exister entre le développement des jeux symboliques et l'apparition d'une nouvelle compétence cognitive.

Il s'agit de se représenter les autres personnes comme des objets dotés d'intention, de désir et de croyances, en d'autres mots la capacité à penser l'autre comme une personne avec son point de vue propre. Cette compétence cognitive est généralement désignée sous le nom de « théorie de l'esprit » comme nous l'avons décrit précédemment. Cette compétence émergente reflète l'acquisition d'une certaine liberté de manœuvre par rapport aux représentations élémentaires. Ainsi, le jeu symbolique servirait de champ d'expérimentation et de découverte pour la mise en place de deux compétences importantes que sont la « théorie de l'esprit » et l'aptitude à la métareprésentation (pouvoir réfléchir sur ses propres représentations).

Selon Weitzman⁷⁰ (2000), les jeux symboliques ont également pour fonction de participer au développement des capacités langagières. En effet, le jeu symbolique réside dans « *un contexte très favorable à l'utilisation du langage et aide les enfants à développer leurs compétences langagières. Les enfants qui ont de grandes aptitudes pour le jeu symbolique et des compétences langagières plutôt faibles, peuvent, s'ils sont encadrés, développer leurs compétences langagières grâce aux jeux imaginaires ; pour leur part, les enfants dont les compétences langagières semblent plus poussées que leurs aptitudes au jeu symbolique peuvent, avec un coup de pouce, apprendre à se servir du langage pour avoir des jeux imaginaires plus élaborés. En outre, le jeu symbolique offre à tous les enfants des occasions inégalées d'apprendre et d'exploiter le langage dans des situations sociales* »⁷¹.

3. L'affaiblissement du symbolisme ludique avec l'âge

a. Lien entre cet affaiblissement et le contenu du symbolisme

Ce contenu témoigne de besoins d'expansion du moi, de compensation, de liquidation, ou même simplement de continuation de la vie réelle (poupées...). L'enfant trouve toujours

⁷⁰ in Coquet, F. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent – Méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues : Ortho Edition.

⁷¹ in Coquet, F. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent – Méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues : Ortho Edition.

d'avantage dans l'existence vraie (si elle n'est pas trop compliquée) d'aliment rendre inutile l'assimilation symbolique et fictive.

En grandissant, il étend son cercle social et surtout devient l'égal (ou le supérieur) d'un nombre relatif de personnages réels : la vie lui offre les moyens de compenser, liquider... en bien des cas où le jeu était jusque-là indispensable.

b. Le symbolisme à plusieurs peut engendrer des règles

Dans la mesure où l'enfant cherche à soumettre le jeu symbolique au réel plus qu'à l'assimiler, le symbole déformant se transforme en image imitative et l'imitation elle-même s'incorpore à l'adaptation intelligente ou effective. Nous avons noté que l'enfant devient d'abord de plus en plus exigeant en fait de symbolisme. Le jeu symbolique se transforme en construction.

On peut se demander si ce ne sont pas les mêmes causes qui expliquent à la fois et le déclin du jeu enfantin sous ses formes spécifiques de l'exercice puis surtout du symbole fictif, et le développement des jeux de règles en tant qu'essentiellement sociaux. Si vraiment l'exercice est dû au plaisir découlant des nouveaux pouvoirs acquis par l'activité propre, si vraiment le symbolisme ludique est avant tout assimilation du réel au moi et renforcement des mêmes plaisirs par soumission fictive de l'univers physique et social entier, alors ce double processus d'extinction des jeux initiaux au profit de la construction adaptée et d'évolution des jeux de règles, seuls résidus de l'immense foisonnement du jeu enfantin, deviendrait aisément explicable.

4. Distinction entre le jeu et les stéréotypies

Les enfants qui se livrent à des actions centrées sur elles-mêmes comme des balancements, des manipulations d'objets jouent-ils ?

Freud décrit le jeu de la bobine en l'analysant comme la pratique répétée de la disparition et de l'apparition de la mère. L'enfant répète un traumatisme dans son jeu pour se dégager d'un souvenir pénible en élaborant la réédition décalée dans son jeu. Il fait comme s'il était l'auteur de ce qu'en réalité il a subi et il établit son emprise dans cette nouvelle

situation. Ici, ce jeu à l'aspect répétitif n'est pourtant pas la recherche simple d'un plaisir sensoriel. Il est affaire de représentation de la mère, c'est le conflit engendré par le départ de la mère qui se rejoue lors des manipulations de cet enfant avec la bobine. Il n'y a donc pas de visée purement sensorielle. Même si le jeu se soutient d'un agir, l'essentiel se joue dans la tête. De plus, ce n'est pas un jeu solitaire puisqu'il est accompagné de langage. L'autre n'y est donc pas exclu, il peut s'insérer, et créer alors de la surprise.

La stéréotypie, au contraire, se caractérise par une forme très ritualisée, sans possibilité de variations et avec un scénario minimal. Tout y est affaire de sensations et la relation à l'autre n'est pas envisagée.

Selon Danon-Boileau⁷², professeur de linguistique et psychanalyste français, la complexité des contenus des stéréotypies est intéressante pour le thérapeute qui tente d'analyser le jeu d'un enfant. Il est possible de voir des contenus très élaborés de stéréotypies (dessins, montages techniques...). Mais comment est-il possible d'interférer avec ces stéréotypies pour faire parvenir l'enfant à entrer dans le jeu? Nous devons apporter une légère perturbation aux actes de l'enfant dans l'espoir qu'il nous regarde, même de façon furtive. La difficulté résidant dans la recherche de la bonne variation, ni trop loin de la séquence attendue pour pouvoir réactiver la trace mémorielle du scénario, ni trop similaire pour ne pas qu'elle lui soit identifiée. Tout se joue donc, selon Danon-Boileau, entre la surprise, la mémoire immédiate et la représentation de l'autre. En effet, si l'enfant peut se laisser surprendre, c'est qu'il peut avoir par instants une représentation de la pensée de l'autre. Si l'enfant surpris regarde l'autre, c'est bien qu'il a le sentiment qu'il y a quelqu'un qu'il peut solliciter lorsque quelque chose dans l'échange ne se déroule pas de manière conforme.

⁷² Danon-Boileau, L. (2002). *Des enfants sans langage*. Paris : Odile Jacob.

Le jeu symbolique : résumé

Au départ, la construction symbolique ne représente que des situations et des objets sans rapport direct avec la réalité. Ils sont eux-mêmes assimilés à un système de combinaisons subjectives : par exemple un panier est assimilé à une voiture et elle-même est évoquée pour imaginer un voyage fictif...

Selon Piaget, le jeu symbolique est à son apogée entre 2 et 4 ans.

Au point d'arrivée, la construction symbolique ne constitue plus qu'une reproduction imitative directe de la réalité correspondante. Le symbole est donc devenu image et celle-ci ne sert plus à l'assimilation au moi, mais bien à l'adaptation au réel. Par exemple, deux écoliers qui reproduisent tout le mobilier et les costumes de différentes époques pour s'amuser sont dans une reproduction du réel.

Plus l'enfant s'adapte aux réalités physiques et sociales et moins il se livre aux déformations et aux transpositions symboliques parce qu'au lieu d'assimiler le monde à son moi, il soumet au contraire progressivement celui-ci au réel.

Les jeux symboliques apparaissent vers l'âge de 12 mois, et connaissent ensuite une complexification croissante qui culmine vers l'âge de 5-6 ans, âge à partir duquel l'activité ludique se tourne davantage vers la pratique de jeux de société ou jeux de règles. Il s'agit vraisemblablement d'un phénomène lié à la maturation du système nerveux car la forme de ces jeux et leur âge d'apparition sont universels au sein de l'espèce humaine. Chez l'enfant le jeu se décentre progressivement pour être dirigé vers d'autres personnes et vers des objets inanimés, qui deviennent récipiendaires des actions réalisées. Dans le même temps, le jeu commence à se différencier selon le sexe. Ce n'est que plus tard que le jeu devient véritablement social. Le véritable jeu à plusieurs implique de définir un cadre référentiel commun à l'intérieur duquel, par convention tacite collective, le jeu s'inscrira. Cette aptitude nouvelle à la négociation du scénario, à l'attribution des rôles et aux réglages des détails émerge vers 3-4 ans. Elle permet la mise en scène de situations de plus en plus complexes qui sont aussi l'occasion d'une confrontation des points de vue, ce qui stimule la mise en place de la théorie de l'esprit, un modèle mental de l'autre en tant qu'entité animée par des pensées, des croyances, des envies.

Roussillon ajoute qu'il ne suffit pas de symboliser sans le savoir, qu'il faut en plus pouvoir symboliser qu'on symbolise, c'est-à-dire réfléchir cette activité de symbolisation comme une activité spécifique. Enfin ensuite l'enfant n'a plus besoin d'objets pour produire sa fabrique de symboles. C'est le jeu intrapsychique qui prend le relais.

PARTIE 3

LA FONCTION SYMBOLIQUE PERTURBEE CHEZ L'ENFANT : REFLEXIONS ET ETUDES DE CAS

I - LES LIMITES DE LA FONCTION SYMBOLIQUE CHEZ L'ENFANT

1. Hypothèses de travail

Au cours de l'enfance, le développement de la capacité symbolique s'opère en intrication avec de nombreuses autres acquisitions primordiales. Par conséquent, il nous a semblé pertinent de considérer cette compétence particulière dans une dimension transversale, en tenant compte des contextes socio-affectif, psychomoteur et cognitif dans lesquels évolue l'enfant.

On entend par capacité symbolique la compétence à s'extraire du perceptif et à se jouer du réel par le biais des images mentales que nous élaborons. La capacité symbolique, c'est aussi mettre du sens sur ce qui n'est pas dit et faire des inférences.

A partir de cette base théorique, nous nous sommes interrogées sur les liens entre cette fonction symbolique et le niveau de jeu de l'enfant. L'activité ludique englobe en effet un large panel d'attitudes. Fortes de toutes ces connaissances, nous faisons l'hypothèse que la richesse de la capacité symbolique déterminerait la richesse du jeu chez l'enfant.

Cette supposition soulève un questionnement : à quel degré la compétence symbolique peut soutenir ou, à l'inverse, entraver l'habileté de l'enfant à jouer ?

Réciproquement, en quoi le jeu de l'enfant peut enrichir le développement de cette capacité symbolique ?

D'autre part, la fonction symbolique est-elle nécessaire pour jouer ? Si oui, dans quelle mesure ?

En quoi le regard d'un orthophoniste peut mettre en exergue certaines particularités d'un fonctionnement atypique du jeu chez l'enfant ? Il est en effet important selon nous d'insister sur cette phase d'observation préalable incontournable, permettant de mettre en place une prise en charge adaptée.

Comment la prise en charge orthophonique peut étayer l'élaboration de certaines étapes du développement que l'enfant n'aurait pas pleinement investies ?

On ne peut rendre compte de cette capacité symbolique de façon isolée, dans la mesure où de nombreuses autres compétences se développent simultanément.

Nous avons en effet, choisi d'aborder les principaux pré-requis permettant l'élaboration de la fonction symbolique, à savoir : les premières relations de l'enfant, l'imitation, la permanence de l'objet, la représentation cognitive, la prise en compte de l'autre et le langage.

En s'appuyant sur l'observation fine d'un enfant qui joue, et à travers une prise en charge adaptée, le thérapeute averti se donne l'objectif d'enrichir des fondements fragiles. Ainsi, il s'agit de faire rejouer à l'enfant ce qui ne s'est peut-être pas joué.

2. Facteurs pouvant induire une perturbation du développement de la capacité symbolique

Après avoir décrit le fonctionnement intellectuel de l'enfant sans trouble du développement important, nous proposons d'aborder les différents facteurs pouvant induire des difficultés concernant la symbolisation.

Pour ce faire, nous illustrerons nos propos par des vignettes cliniques d'enfants rencontrés sur nos différents lieux de stage.

a. Perturbations des premières relations de l'enfant

- Dans le cas de séparations précoces, ou de carences affectives liées à un entourage démissionnaire :

Lorsque l'enfant est peu ou non porté, ou rarement manipulé dans son quotidien, l'absence de contact physique vient perturber l'intégration des limites de son propre corps. Cette carence peut entraver chez l'enfant le sentiment d'exister comme unité différenciée.

Nous avons pu, dans notre partie théorique, rendre compte de certaines observations de Spitz concernant de très jeunes enfants ayant subi une hospitalisation précoce de longue durée. Il nomme « hospitalisme » les conséquences d'une telle carence affective sur le développement de l'enfant, induisant des troubles du comportement ou de graves régressions. Le cas d'Arnaud, âgé de 8 ans, ayant été hospitalisé durant toute son enfance, et isolé en chambre stérile très précocement, nous laisse entrevoir une autre conséquence à ces conditions particulières de soin : malgré la grande disponibilité des parents tout au long de cette épreuve, les contacts physiques avec leur enfant ont été longtemps empêchés par les conditions d'hospitalisation. Arnaud présente à l'heure actuelle un certain retard dans les acquisitions (raisonnement logique, développement des sens, appréhension de l'environnement et des autres). En nous basant sur les travaux de Spitz, nous pouvons émettre l'hypothèse que les troubles d'Arnaud sont probablement liés à un manque de stimulations sensorielles et à la limitation de ses possibilités d'expérimentation, et les médecins ne se prononcent sur aucune autre hypothèse concernant ses difficultés.

D'autre part, une mère absente (physiquement ou psychologiquement) ne remplit pas de façon adéquate le rôle de pare-excitation, permettant de transformer les émotions douloureuses, les angoisses ou les conflits, en des émotions acceptables pour l'enfant. Cela perturbe directement l'investissement par l'enfant de ses propres limites corporelles.

Dans une telle situation, il tente en vain de projeter en l'adulte un sentiment d'attachement, indispensable à son besoin de protection, de sécurité, qui l'autorise par la suite à explorer sereinement son environnement. Par ailleurs, nous avons soulevé lors de nos recherches préalables l'importance des travaux d'Ainsworth qui insiste sur le fait que l'enfant n'est disponible pour l'exploration de son environnement qu'à condition de disposer d'une figure d'attachement comme base sécuritaire. C'est probablement le cas de Brice, 6 ans, victime de maltraitance et d'abandon et souffrant d'une grave carence affective, qui fait preuve d'une profonde apathie et d'un manque de curiosité vis-à-vis de son environnement. En effet, aucune figure d'attachement ne le sécurise afin de le soutenir dans cette exploration.

En outre, le défaut de figures d'attachement peut limiter les comportements d'imitation simultanée entre le bébé et son entourage. Ce manque de reconnaissance identitaire est un facteur supplémentaire entravant le sentiment d'unité du bébé.

Il est fréquent d'observer chez ces enfants en carence affective, souffrant d'un sentiment d'insécurité, un attachement pathologique à un objet transitionnel.

Cet objet vient remplacer l'attachement à la figure maternelle et rassurer l'enfant face à sa peur de la séparation et de la perte. C'est ainsi qu'Alexandre, âgé de 10 ans, placé en famille d'accueil, ne se déplace jamais sans un vieux combiné sans fil, provenant du domicile familial.

– Dans le cas d'un entourage trop présent :

Dans le cas où la mère serait trop adaptée aux désirs de son enfant, en répondant de façon immédiate à un impératif instinctuel ou, plus tard, à une simple volonté de son enfant, elle peut induire chez lui des perturbations dans l'acceptation de la réalité extérieure et donc dans la reconnaissance de l'objet. D'autre part, les capacités fantasmatiques, et par là même le fait d'éprouver du désir, peuvent également être entravés.

Anzieu explique par ailleurs que dans le cas où la mère maintient une trop grande proximité physique avec son enfant, il se crée chez lui le fantasme d'une peau commune, qui engloberait à la fois le corps physique et l'appareil psychique. Ainsi, l'enfant peut se trouver dans l'incapacité de se penser comme une unité distincte, et cette défaillance peut éventuellement conduire à de graves troubles de la personnalité.

Il est par ailleurs fréquent d'observer chez ces enfants une certaine lenteur dans le développement psychomoteur. La relation symbiotique avec leur mère empêche l'éloignement, et par là même, la découverte de l'environnement extérieur par l'expérimentation.

Ainsi, les partenaires de l'équipe éducative, réunis pour venir en aide à Malo, âgé de 4 ans, se posent la question d'une difficulté de séparation d'avec sa mère. Il est donc difficile d'accompagner Malo dans ses progrès en autonomie et de l'aider à trouver sa

place dans le groupe de la classe, tant que ce contexte continuera à venir perturber son envie de grandir.

Dans une telle situation, l'enfant éprouve des difficultés à se créer des représentations mentales des figures d'attachement, indispensables dans l'édification de la conscience de soi en relation avec les autres. D'autre part, la phase de séparation, conduisant ensuite à une phase d'individuation, est directement perturbée.

Tout comme un enfant souffrant d'un manque affectif, l'enfant ne pouvant se détacher de la relation symbiotique avec sa mère ne parvient pas à se considérer comme unité différenciée.

D'autre part, dans le cas d'une mauvaise adaptation de l'adulte à l'enfant par rapport à ses compétences, l'enfant se trouve incapable de progresser dans ses apprentissages. La tâche demandée peut être trop complexe à réaliser pour lui, l'attente de l'adulte étant alors largement supérieure aux capacités de l'enfant.

En conclusion, ces situations induisent toutes deux des perturbations concernant l'élaboration des liens d'attachement créés par l'enfant. Cela peut entraver la constitution du sentiment identitaire et l'auto-organisation émotionnelle de l'enfant. Le risque majeur de ce type de difficultés est une réaction inadaptée à des événements perturbateurs que peut vivre l'enfant. Ainsworth insiste d'ailleurs sur l'importance de la qualité des liens d'attachement, prédictive du développement ultérieur de l'enfant et de ses capacités représentatives du monde qui l'entoure.

Nous ne pouvons nous contenter d'évoquer simplement ces deux cas. Il s'agirait là d'une vision réductible dans la mesure où certaines familles font parfois face à la naissance d'un enfant aux prédispositions génétiques particulières, conditionnant un développement atypique. D'autre part, chaque enfant, avec sa personnalité qui lui est propre, réagira différemment à une même éducation, un même parcours de vie, un même environnement.

b. Perturbations dans l'utilisation de l'objet

Comme nous avons pu le voir précédemment, la difficulté dans la différenciation entre le moi et le non-moi limite l'enfant dans l'exploration de son environnement. La découverte des propriétés physiques des objets grâce à l'exploration multi-sensorielle, et l'intériorisation de leurs caractéristiques participent directement à l'élaboration d'images mentales.

C'est ainsi qu'il est fréquent d'observer chez certains enfants autistes un agrippement pathologique à un objet, probablement lié à un défaut de représentation mentale, rendant impossible l'absence de l'objet pour l'enfant.

D'autre part, des perturbations dans l'accès à la permanence de l'objet chez l'enfant conduisent à une impossibilité de se séparer d'autrui, et en particulier des personnes stables de l'environnement quotidien de l'enfant.

Certains enfants, n'ayant pas accès à une représentation stable de leur propre corps n'ont pas la possibilité de voir dans les activités manipulatoires d'objets une action visant à manier un élément totalement différencié. Tout se passe alors comme si l'objet était un prolongement de leur propre main.

Par ailleurs, le comportement de pointage témoigne de la mise en place d'un espace par l'enfant entre lui et l'objet, et conditionne l'attention conjointe entre l'enfant et son interlocuteur.

c. Perturbations liées à l'élaboration des images mentales et des repères spatio-temporels

Chez certains enfants, l'évocation symbolique d'une réalité absente est très complexe, voire impossible. Ce sont les images mentales qui permettent la mise en place de la permanence de l'objet. Cette dernière sous-tend en effet les notions d'espace, de temps et de causalité.

D'autre part, lorsque l'élaboration des images mentales fait défaut, l'activité du dessin est limitée. Dans ce cas, le non investissement de cet espace d'expression participe aux

difficultés de développement de la fonction symbolique. En effet, le dessin est prétexte au partage, à l'imagination, à la créativité et à la précision des images mentales.

Les enfants dont la capacité de représentation est déficitaire ne sont pas capables d'anticiper une action, à cause notamment d'une défaillance dans l'intériorisation des notions spatio-temporelles. Cela conduit à une angoisse fréquente, s'exprimant parfois par des troubles du comportement.

Chez la plupart des enfants avec autisme, les troubles du comportement provoqués par des changements soudains peuvent s'expliquer par cette difficulté à se représenter les événements et à se repérer dans le temps.

En parallèle, ces enfants sont contraints par le caractère monotropique de leur fonctionnement cognitif : leur capacité d'attention est souvent limitée à un seul sujet, et cela explique la généralisation difficile des expériences et les troubles de compréhension. Tellement concentrés sur leur activité et sur leur pensée immédiate, ces enfants sont dans l'incapacité de repérer les indices temporels. Confrontés à ce manque d'indication, ils ont souvent pour habitude de se créer eux-mêmes des garde-fous, repères stables qui les rassemblent.

d. Perturbations en lien avec la théorie de l'esprit

En situation d'attention partagée, l'enfant, n'étant plus uniquement centré sur lui-même, pourra porter son attention sur un événement ou un objet amené par une tierce personne. Tout comme l'index qui pointe quelque chose dans une intention de partage, un regard dirigé dans un but d'échange d'informations ne suscite parfois chez l'enfant aucune réaction. En effet, s'il souffre de troubles relationnels, la prise en compte de l'autre est perturbée et l'accès à l'intention sous-jacente de l'interlocuteur est difficile. D'autre part, certains enfants peuvent regarder dans la même direction qu'autrui sans pour autant comprendre l'émotion qui se rattache à ce contexte.

Chez de nombreux patients présentant des difficultés relationnelles, la gestion de leur pensée occupe toute leur attention.

Ils sont absorbés, que ce soit sur le plan cognitif (troubles du spectre autistique, troubles de l'attention), psychique (mal-être temporaire) ou psychiatrique (psychose, dépression), et ne peuvent être à l'écoute de la pensée de l'autre. Il n'est donc pas envisageable d'imaginer et de comprendre une pensée, une émotion ou une opinion différente. C'est le cas de Chloé, âgée de 5 ans, vivant une situation familiale difficile. Ce contexte génère des troubles du comportement qui viennent gêner sa disponibilité pour les apprentissages scolaires. Elle peut faire preuve de potentialités cognitives en décalage avec un refus de prise en compte du discours de l'autre.

Un enfant ne pouvant attribuer des croyances et des désirs à autrui ne peut prendre le recul nécessaire pour se détacher de la réalité. Au cours d'un jeu de manipulation de personnages avec établissement d'un scénario, il peut donc être difficile pour ces enfants d'attribuer des émotions ou des volontés à leurs personnages.

La capacité symbolique est étroitement liée à la théorie de l'esprit, à la capacité d'empathie et aux neurones miroirs. Les personnes avec autisme s'appuient sur des schémas d'actions figés (apprentissage par cœur d'un enchaînement se vérifiant régulièrement). Cette notion peut être illustrée par cette observation : dans la cour d'un IME, un petit garçon chute et se met à pleurer en se tenant le genou. Un enfant avec autisme s'approche et fait remarquer qu'il ne peut pas avoir mal puisqu'il ne saigne pas. Selon lui, c'est l'unique condition pour pouvoir dire qu'on a mal. Il a donc enregistré une séquence type d'événements et ne peut en sortir pour décoder certains types d'émotions. Cette façon de considérer les choses selon une position figée empêche la formation du symbole, qui se doit d'être malléable. En conclusion, chez les enfants avec troubles envahissants du développement¹, le symbolique ne vient pas se greffer sur les événements de la vie quotidienne : ils font l'acquisition de codes mémorisés de façon mécanique, sans vraiment prendre l'autre en compte.

¹ cf glossaire

e. La pensée conceptuelle et la catégorisation comme pré-requis au développement du langage

Lors des nombreuses manipulations s'inscrivant dans la période sensorimotrice, l'enfant fait l'expérience des différentes caractéristiques physiques des objets. Ce n'est que par la suite qu'il effectue des comparaisons puis des généralisations. Par exemple, un enfant est capable de dire qu'une plante pique sans en avoir fait l'expérience physiquement par simple mémorisation d'un vécu antérieur couplée à une généralisation du concept [éléments piquants]. Ainsi, l'expérience du particulier nourrit la compréhension de propriétés abstraites globales.

L'élaboration des concepts découlant de ces expériences est inscrite dans une dimension sociale : c'est par l'échange et le partage des points de vue que l'on en vient à accepter différentes représentations d'un même concept. Malgré une faible part représentative commune, nous pouvons nous comprendre.

Ainsi, la compréhension du langage, renvoyant à des images subjectives individuelles ne s'appuie que sur la partie commune socialement déterminée. A l'évocation orale du signifiant « chien », chaque personne se représente ce concept par une image subjective différente. Pourtant, nous comprenons tous de quoi il s'agit, grâce au partage d'un certain nombre de caractéristiques communes (présence de poils, aboiement, oreilles pointues...). Il est fréquent d'observer chez certains enfants une pensée pré-conceptuelle qui stagne, liée à leurs troubles de la relation.

Un défaut d'élaboration des concepts induit une impossibilité de catégoriser. Chez certains enfants au développement atypique, les concepts sont entachés d'expériences subjectives, les empêchant d'organiser correctement les entités du monde qui les entoure. Il est intéressant d'observer que certains enfants ne font pas de liens entre différentes présentations d'un même objet : il est par exemple difficile de le convaincre que lorsqu'il mange des carottes râpées, il mange bien des carottes. En effet, si la première expérience gustative de la carotte fut celle de la forme râpée, alors il ne peut aborder un nouveau point de vue pour un même signifiant. Cela montre bien qu'il n'y a pas de concept soutenu par une signification flexible.

f. Perturbations liées aux fonctions langagières

Un des pré-requis permettant le développement du langage reste celui de l'investissement de la zone orale. Des perturbations concernant les diverses stimulations de la bouche peuvent induire un retard de langage ou de parole important. Il est ainsi indispensable de chercher à savoir comment l'enfant investit cette zone corporelle spécifique.

Avant toute chose, le langage est la conséquence inéluctable d'une intention communicationnelle. Chez les individus neurotypiques, la motivation est liée au partage d'une information, d'une émotion ou au besoin d'attirer l'attention. Pour cela, il faut être notamment capable d'identifier ses propres émotions, ce qui n'est pas toujours évident, comme nous avons pu le voir précédemment.

Comme nous l'avons souligné dans notre assise théorique, le langage est aussi le lieu d'une expérience d'une mise à distance de l'autre. Cela nécessite une différenciation entre soi et autrui, et donc une individuation en amont.

D'autre part, un enfant n'ayant pas pleinement accès au symbolique ne peut pas prendre la distance nécessaire à la compréhension de certains propos. Nous pouvons illustrer cela par l'exemple d'un jeune enfant qui, lors d'une activité poney, retire son pantalon lorsque l'éducateur lui propose de monter le poney « sans-culotte ». Il lui a pourtant été expliqué précisément que ce poney portait le nom de « sans-culotte ». L'enfant reste figé sur la signification première de cette expression sans pouvoir mettre de distance. De la même façon, la capacité symbolique permet la compréhension des jeux de langage ou de l'ironie. En outre, la dimension inférentielle induite par de nombreux actes langagiers est très complexe à intégrer pour certains enfants. Par exemple, lorsqu'un passant demande à quelqu'un s'il a une montre, la réponse attendue implique bien plus que la simple présence ou l'absence d'une montre.

Comme nous l'avons décrit dans notre partie sur le langage, la naissance des concepts est très fortement liée à la mise en relation entre un signifiant et un signifié.

Nos différentes observations soulèvent chez nous un questionnement quant aux pré-requis langagiers pour le développement de la capacité symbolique.

Dans certains cas, nous avons pu rendre compte de la possibilité de symboliser chez des enfants pour qui le langage oral ne semble pas être mis en place. Nous pensons ainsi qu'un langage intériorisé élaboré permet lui aussi le développement du symbole.

Le langage a également une véritable dimension sociale d'unification et de partage entre les individus. Les personnes avec autisme de type Asperger² illustrent souvent cette notion de façon frappante lorsqu'ils décrivent leur fonctionnement atypique par placage de codes mémorisés pour pallier à l'incompréhension de certaines formules hautement imprégnées de symbolisme. Le respect des règles de courtoisie telles que le fait de dire « bonjour » peut leur paraître inutile dans la mesure où il n'y a aucun impact fonctionnel immédiat à cet acte langagier. En effet, ces formules de politesse sont liées au désir naturel de philanthropisme, que l'on ne retrouve pas chez les personnes avec autisme.

Enfin, la notion de temporalité est un facteur important à prendre en compte concernant les perturbations liées au langage. Lebrun, dans son ouvrage *La perversion ordinaire* évoque cette idée, en expliquant que les interlocuteurs, par leurs actes langagiers, rythment continuellement la conversation. Les enfants présentant des troubles autistiques éprouvent des difficultés pour repérer les indices permettant de connaître la durée adéquate d'un silence dans la conversation ou bien le moment propice pour prendre la parole. Il en est de même pour le respect du tour de rôle. Cela perturbe directement l'autre dans sa position d'interlocuteur, et altère l'échange.

² cf glossaire

Conclusion

Différents facteurs sont donc à l'origine de perturbations de la capacité symbolique chez l'enfant, venant entraver sa compréhension du monde. Le jeune patient présentant un développement atypique ou hétérogène requiert une attention particulière de la part de son entourage. Les professionnels auxquels la famille fait appel doivent mettre en place un étayage ciblé selon les difficultés observées chez l'enfant, afin de lui apporter le soutien adapté pour une progression respectant son rythme propre.

Ces propositions de réflexion peuvent ainsi servir de repères pour appréhender le niveau de développement et les potentialités de l'enfant, dans le but d'ajuster la prise en charge orthophonique.

Comme nous avons pu le décrire précédemment, le jeu est un carrefour essentiel servant de prétexte tant à l'observation de l'enfant qu'au déploiement de sa capacité symbolique, support de nombreuses compétences sociales.

L'activité ludique nous offre la possibilité de tenter de faire émerger chez l'enfant les pré-requis nécessaires à la fonction symbolique (comme la mise en place du regard, l'attention conjointe, l'imitation, le tour de rôle, etc.) dans l'espoir de permettre des développements affectif, social et cognitif harmonieux.

II – PRESENTATION D'ENFANTS ET PISTES DE REFLEXION

A travers différentes situations, nous tentons d'explorer l'activité ludique de cinq enfants lors de séances en orthophonie. Il nous semble intéressant de choisir des enfants qui n'investissent pas la fonction symbolique de la même façon. Suite à ces observations, nous proposons des pistes d'analyse concernant leur capacité symbolique inscrite dans leur développement global.

1. Lilly

a. Présentation de l'enfant

Lilly est née en Mars 2003 et est donc âgée de 9 ans lors de ces observations.

Elle bénéficie dans un premier temps d'une prise en charge en hôpital de jour et en SESSAD³. Depuis 2009, elle est accueillie à l'IME⁴, dans le groupe SEHA⁵ (section pour enfants avec handicaps associés). Sur ce groupe, elle évolue avec quatre enfants, et les temps individuels avec les deux éducateurs, très fréquents, soutiennent ses progrès.

Dès 2006, au cours de sa troisième année, l'absence de langage et les problèmes comportementaux amènent la famille et les différents professionnels à s'interroger, et rapidement, le diagnostic d'autisme profond est posé.

Elle est la plus jeune enfant d'une fratrie de trois (elle a deux frères aînés).

Lilly porte une attention toute particulière aux différentes modalités sensorielles. Elle porte très souvent les objets à la bouche, ou les fait glisser le long de sa joue ou de ses cheveux. Elle aime également tourner les pages d'un livre pour en sentir l'air sur sa joue, etc. Elle peut exprimer certaines émotions fortes, parfois au travers de manifestations violentes (saute, tape, en riant ou en criant).

Au quotidien, elle fait des progrès au cours de moments très ritualisés.

³ cf glossaire

⁴ cf glossaire

⁵ cf glossaire

Lilly ne joue pas avec les jeux à manipuler, elle les jette au sol, les ramasse et les jette de nouveau. Elle porte un intérêt particulier aux objets qui rebondissent, et délaisse les autres.

Elle a beaucoup évolué dans son approche aux autres, et si elle reste assez indifférente face aux autres enfants, elle tend à s'ouvrir lentement aux adultes, dont elle se sert afin de répondre à ses besoins.

Au sein de l'IME, Lilly bénéficie d'une prise en charge orthophonique par semaine, mais également de trois prises en charges hebdomadaires avec une institutrice spécialisée en groupe restreint. Elle participe aussi à diverses activités, telles que la piscine, la danse, ou un éveil sensoriel avec les chiens.

b. Description de séances orthophoniques

Sur les 9 mois de séances présentées, les mêmes objets sont proposés à Lilly : un tube à bulles, une balle, une bougie, de la pâte à modeler, un CD de rythmes musicaux. Pendant une séance, trois objets maximum lui sont présentés, afin de maintenir son attention, tout en variant les activités. Lilly supporte difficilement les moments de latence ou d'attente, et s'énerve lorsque l'activité dure trop longtemps.

En **septembre**, l'orthophoniste débute la prise en charge avec Lilly. Il s'agit dans un premier temps de faire connaissance avec elle, de cerner ses centres d'intérêts et d'insérer des rituels durant les séances. Durant ces deux premiers mois, Lilly montre un intérêt tout particulier pour les bulles. Elle sourit, applaudit ou se montre particulièrement attentive lorsque nous sortons le tube du placard.

Au mois de **novembre**, l'orthophoniste lui tend le tube. Elle s'en saisit et ne parvient pas à l'ouvrir : elle tire sur la tige sans tourner pour dévisser. Elle tend alors rapidement le tube à la personne la plus proche d'elle. Lorsque Lilly dispose de l'objet, elle prend la tige, la sort du tube, la lève devant elle, attend, et comme rien ne se passe, l'y replonge. Elle ne peut produire un souffle, qu'il soit volontaire ou sur imitation. Elle ne semble pas faire de lien entre le fait de souffler et le fait de voir apparaître des bulles.

L'orthophoniste soutient alors discrètement le coude de Lilly pour l'aider à diriger la tige vers sa bouche, et souffle pour former une bulle. Lilly replonge alors aussitôt la tige et recommence, toujours en conservant la tige vers elle et sans la diriger vers nous.

Elle a parfois tendance à porter la tige à la bouche, et grimace face au goût désagréable. Lors d'une séance, Lilly va pour la première fois tendre le tube à l'orthophoniste en produisant le phonème [ch]. Cette émission vocale, rappelant l'imitation de la personne qui souffle, peut être interprétée comme une demande de sa part d'avoir d'autres bulles.

Lorsque l'orthophoniste fait elle-même des bulles, Lilly regarde essentiellement la tige, et ne suit pas du regard les bulles qui volent. En revanche, elle apprécie la sensation des bulles qui éclatent sur son visage : elle tend son nez vers la tige et sourit au contact de la bulle.

Nous avons alors l'idée d'introduire une bougie au cours d'une séance, toujours dans le but de travailler sur les notions de causalité, en jouant avec le souffle. Elle regarde longuement la bougie allumée, tend la main vivement vers la flamme et semble étonnée par la sensation de chaleur perçue. Par ailleurs, lorsque nous jouons à souffler sur la flamme de la bougie pour la faire danser, puis l'éteindre, Lilly se montre attentive et rit de bon cœur. Elle n'exprime en revanche aucune réaction lorsque la fumée de la bougie lui parvient, et cela même si elle a le nez juste au-dessus lorsqu'on l'éteint. L'orthophoniste a alors l'idée d'allumer la bougie, de la lui présenter et de chanter l'air de la chanson « Joyeux anniversaire ». Lilly souffle aussitôt sur la bougie et l'éteint. Ce comportement montre qu'elle est effectivement capable de produire le geste, mais qu'il lui est difficile de comprendre les rapports de causes et de conséquences qui sous-tendent ce type de phénomènes. Par ailleurs, elle ne pourra pas reproduire ce comportement lors des séances suivantes, dans une situation pourtant équivalente.

Dans des moments d'attente ou de frustration, Lilly est très réceptive aux rythmes musicaux. Lorsqu'elle entend la musique, elle s'assoit et se calme spontanément. L'orthophoniste pose ses mains sur les genoux de Lilly, et suit la musique en rythme.

Il s'agit par exemple d'alternances de [u] et de [a], où chacun des phonèmes est illustré par une position particulière des mains :

- poings fermés, paumes vers le bas sur le phonème [u]
- mains ouvertes et paumes vers le haut sur le phonème [a].

Lilly regarde fixement devant elle, sans bouger, et se montre très attentive. Elle sourit, et jette tout de même un regard vers les mains de l'orthophoniste lorsque les rythmes et les phonèmes changent.

Au mois de **décembre**, pour la première fois, Lilly tend la main vers des bulles pour les attraper et les suit brièvement du regard. Jusque-là, son regard restait figé sur la tige et les mouvements de poursuite visuelle étaient impossibles lors de cette activité. Lilly accepte volontiers le changement de personne lorsque nous l'incitons à tendre la tige vers quelqu'un. Elle est cependant rarement à l'origine de ce changement : par nos attitudes de retrait, par un léger soutien manuel accompagné d'un pointage de l'autre, nous l'aidons à effectuer cette transition.

Au cours d'une séance, Lilly va brusquement chercher la pâte à modeler dans le placard. Elle se saisit des boules que nous faisons et les fait tomber les unes après les autres sur la table. Elle veille à ce qu'elles ne tombent pas par terre en calant son corps le long du bord de la table, et en les bloquant avec ses bras. Lorsque nous cachons dans nos poings fermés des petites boules de pâte, Lilly ne montre aucune réaction de recherche de l'objet. En revanche, lorsque nous reproduisons la même action, mais cette fois en cachant de sa vue toutes les boules, Lilly tente expressément d'ouvrir nos poings pour les récupérer. Si généralement, Lilly ne prête aucune attention à une boule de pâte tombe par terre, elle va pour la première fois suivre du regard une boule qui tombe au sol. Elle ne se lève pour ramasser des boules de pâte tombées que s'il n'en reste plus à sa portée.

Au cours du mois de **janvier**, nous notons beaucoup de progrès de la part de Lilly lorsque nous faisons des bulles. Elle peut désormais regarder attentivement la bulle se créer, et la suivre des yeux. Elle tend également la main vers les bulles et essaie de les casser. De la même façon, elle se déplace dans l'espace et tend la tête vers les bulles, pour venir les casser avec son nez. Lorsqu'on lui donne la tige, s'il est difficile pour elle de la placer en face de la bouche de la personne qui souffle, son geste est cependant de plus en plus dirigé vers l'autre. Nous observons également lors d'une séance qu'elle ouvre la bouche lorsqu'elle dirige la tige vers l'une d'entre nous, comme pour mimer l'action de souffler. En revanche, si nous ne soufflons pas, et donc que rien ne se produit, Lilly replonge aussitôt la tige dans le tube, mais n'ajuste pas son geste.

Nous introduisons au cours des séances un nouvel objet : une balle rebondissante. L'orthophoniste et moi nous lançons la balle à tour de rôle, en émettant une courte interjection (comme « hop ! »), en s'appelant parfois par nos prénoms, ou bien en introduisant quelques mots (comme « à moi ! »). Lilly semble intéressée et nous regarde, en riant et en émettant quelques cris stridents. Lorsque l'orthophoniste appelle Lilly par son prénom, et lui montre par un geste appuyé qu'elle s'apprête à lui lancer la balle, Lilly ne réagit pas, regarde au sol, se balance, et geint. Elle porte beaucoup d'intérêt à cet objet, et reproduit de nombreuses fois l'action de la jeter au sol, en riant, en criant parfois, et en produisant une sorte de jargon à voix basse. Elle ne prend en revanche pas l'autre en considération dans cette activité, qui reste exclusivement centrée sur elle-même, et sur cette expérience motrice.

En **février**, nous essayons de faire les séances dans la salle de psychomotricité, afin d'avoir davantage d'espace. Ce changement ne semble poser aucune difficulté à Lilly, qui s'adapte très rapidement. Pour la première fois, nous laissons à Lilly la possibilité de faire un choix entre deux objets présentés (le tube de bulles et la balle). Dès qu'elle se saisit d'un objet, l'orthophoniste cache le deuxième de sa vue.

Lilly continue à lancer fortement la balle au sol en observant les conséquences de ce geste. Elle ne suit jamais des yeux la balle qui rebondit, mais dirige plutôt son regard vers le sol, en attendant de la voir réapparaître dans son champ de vision. Lorsque, par hasard, la balle me parvient et que je m'en saisis, Lilly s'arrête soudainement et regarde dans ma direction. Je lui renvoie alors la balle en la faisant rouler sur le sol, elle se baisse, la récupère et recommence. A plusieurs reprises, lorsque la balle me revient, je reproduis cela, de telle sorte qu'à un moment, lorsque Lilly me voit récupérer la balle, elle s'accroupit de suite. Ainsi, elle a pu anticiper mon geste, et par-là même la direction que suivra la balle lorsqu'elle lui sera envoyée. De la même façon, lorsque l'orthophoniste et moi nous lançons la balle, Lilly, après nous avoir longuement observées, va s'interposer entre nous, afin de réceptionner la balle. Cette intervention prouve également que Lilly est capable d'anticipation.

De nouveau confrontée à un choix entre deux objets (le tube de bulles ou la balle), Lilly choisit cette fois les bulles. Ne parvenant pas à ouvrir le tube, elle le tend à l'orthophoniste pour qu'elle le lui ouvre. Lilly remet désormais seule la tige dans le tube et est capable de la tendre réellement vers l'autre. L'orthophoniste se montre du doigt, lui dit « à moi » et souffle dans le vide. Pour la première fois, Lilly adapte son geste en rapprochant la tige de l'orthophoniste.

Ce mouvement est répété à plusieurs reprises, et son geste est de plus en plus adapté. Nous essayons alors un changement de partenaire de jeu : à mon tour, je me pointe du doigt, lui dit « à moi » et souffle dans le vide. Avec l'aide de l'orthophoniste, qui soutient discrètement son coude pour l'approcher de moi, Lilly dirige finalement la tige vers moi. De la même façon, ce geste se répète puisqu'elle m'adresse ensuite seule la tige.

Au cours de ces séances, de nouvelles verbalisations vont apparaître, dont certaines riches de significations. Lilly produit désormais régulièrement un « non » affirmé, témoin chaque fois d'un véritable refus de sa part.

Aux mois de **mars** et **avril**, nous continuons à lui proposer des changements de partenaires dans les activités. Lorsque nous faisons des bulles, Lilly est désormais capable de changer de partenaire, mais ne peut le reproduire que s'il a été auparavant initié (avec un soutien de son bras dans une direction).

Alors que Lilly joue à lancer la balle au sol pour la faire rebondir, l'orthophoniste profite d'un rebond pour saisir la balle en l'air, et attend de voir la réaction de Lilly. Après un court temps d'arrêt, le regard dirigé vers le sol, Lilly lève finalement les yeux vers le haut, pour regarder la main de l'orthophoniste qui tient la balle. Elle peut également désormais suivre des yeux, sur un temps très court, la trajectoire d'une balle qu'elle jette. Cette poursuite visuelle est assez complexe dans la mesure où la balle rebondit plusieurs fois.

c. Pistes de réflexion

L'imitation

Lilly n'a que très peu de comportements imitatifs. Lorsque l'orthophoniste lui montre comment ouvrir le tube de bulles en dévissant le flacon, elle est attentive, regarde, mais ne peut pas reproduire le geste.

Elle se montre capable, sans pouvoir en revanche répéter dans le temps ces comportements, de souffler dans le vide lorsqu'elle tend la tige du tube à bulles vers une personne, ou de taper dans ses mains afin de demander qu'on lui envoie la balle, comportement que nous avons adopté entre nous antérieurement.

L'utilisation et la permanence de l'objet

Lilly n'utilise l'objet qu'à travers l'exploration de ses caractéristiques sensorielles. Elle apprécie ainsi particulièrement le contact des bulles qui éclatent sur son visage, ou essaie de les attraper avec la bouche. Lilly ne s'intéresse à la pâte à modeler que dans la mesure où elle peut se servir des petites boules que l'orthophoniste fabrique pour les faire glisser sur ses cheveux ou sur ses joues, ou bien les porter à la bouche. Elle s'intéresse d'autre part particulièrement aux objets qui rebondissent, et lance facilement au sol les objets qu'elle attrape (pâte à modeler, personnages, boîtes gigognes, balle, etc.). Ainsi, elle ne porte pas véritablement attention aux personnages ou aux animaux en plastique, dans la mesure où la stimulation sensorielle qu'ils procurent est extrêmement réduite. Lorsqu'on lui met à disposition des boîtes gigognes et des animaux en plastique, elle se contente de les mettre à l'intérieur et de les faire glisser sur la table, et cela à plusieurs reprises.

Lorsqu'elle joue avec une balle par exemple, qu'elle lance au sol pour la faire rebondir, elle ne porte pas attention à l'autre, et semble exclusivement tournée vers elle-même. Tout se passe comme si elle faisait l'expérience d'un phénomène de rebond. Par ailleurs, il est intéressant d'observer son attitude au moment où la balle change de direction ou lorsqu'elle rencontre un obstacle. Elle rit, change elle-même de direction, mais ne semble pas gênée par ce changement inattendu.

Depuis avril 2011, Lilly ne mange plus avec les mains, mais peut utiliser une fourchette. Elle est donc capable d'utiliser l'objet comme outil, destiné à une utilisation particulière et avec un objectif fixé.

Lilly ne va chercher un objet disparu que lorsque cela représente un réel intérêt pour elle. Elle est par exemple capable de se lever de sa chaise en cours de séance pour se diriger vers le placard, l'ouvrir, et se saisir du tube à bulles ou de la pâte à modeler. Elle ne prend pas les objets au hasard et prend le temps de bien observer pour faire un choix. A plusieurs reprises, elle a pu nous voir nous déplacer vers le placard, l'ouvrir pour aller y chercher un objet. Elle a construit à la fois un lien de causalité entre le fait d'aller vers le

placard pour obtenir l'objet désiré, et la permanence de l'objet caché à l'intérieur du placard.

Lorsque l'on cache un objet sous des cubes gigognes renversés, Lilly ne cherche pas forcément à retrouver cet objet. En revanche, si ce qui l'intéresse est entièrement caché et si elle n'a plus l'objet désiré à sa portée, elle soulève immédiatement les cubes pour le retrouver. Elle sait ainsi où chercher l'objet disparu, en ayant l'idée de soulever les cubes pour retrouver cet objet, mais ne le cherche pas tant qu'elle conserve d'autres objets intéressants à sa portée.

En outre, lorsque Lilly joue avec une balle qu'elle lance au sol pour qu'elle rebondisse et que cette dernière disparaît, cachée par un autre objet ou bloquée quelque part, elle cherche activement l'objet perdu, et déplace volontiers les divers objets la gênant pour enfin voir apparaître la balle. Lors d'une séance dans la salle de psychomotricité, la balle a ainsi disparu, coincée en hauteur dans un filet. Lilly s'est étonnée de ne pas la retrouver au sol en déplaçant les quelques objets s'y trouvant, et a immédiatement levé les yeux en hauteur. En la trouvant, elle est parvenue à la récupérer en tapant dans le filet.

La représentation cognitive

Il est difficile de savoir comment Lilly se perçoit en tant que sujet. Cependant quelques pistes semblent intéressantes à explorer.

Lilly semble particulièrement intéressée par le miroir, et se lève régulièrement pour aller se regarder, toucher la surface vitrée. Elle regarde attentivement son reflet, sourit, se recoiffe. Lors d'une séance en début d'année, en s'observant dans le miroir, elle a pu apercevoir qu'elle avait de la mousse sur le nez. Elle s'est aussitôt essuyée d'un revers de manche. A partir de cette observation, nous pouvons nous interroger sur la perception que Lilly a d'elle-même lorsqu'elle se regarde dans un miroir. Elle semble capable de se reconnaître, et joue de son reflet.

En revanche, Lilly ne semble pas réagir à l'appel de son prénom. Alors que nous sommes à proximité, elle ne se retourne pas lorsqu'on l'appelle, et ne relève pas la tête.

Une éducatrice du groupe nous a indiqué que Lilly l'a interpellée à plusieurs reprises en lui saisissant les mains et en répétant [u-a]. Cette verbalisation, interprétée comme une véritable demande, montre que Lilly est capable de faire appel au souvenir d'une activité

appréciée, dans la mesure où les rythmes musicaux sont une activité fréquemment proposée sur le groupe.

La notion de causalité

Lilly semble capable d'effectuer certains liens de causalité : elle est capable de nous attribuer des actions, d'attendre quelque chose de nous, et d'anticiper certains phénomènes.

Lorsque nous nous envoyons la balle dans la salle de psychomotricité, elle est capable d'anticiper un mouvement, de s'accroupir pour réceptionner une balle qui roule, avant même que je ne lui envoie. De la même façon, lorsque je souffle sur une bougie positionnée entre elle et moi, Lilly fait des aller-retours entre la flamme qui bouge, et ma bouche. Elle me regarde avec une vraie curiosité, comme si elle percevait le lien qui s'établissait entre mon action et le mouvement de la flamme de la bougie.

En revanche, elle éprouve certaines difficultés à effectuer des liens entre le fait de souffler et celui de faire des bulles : si rien ne se passe lorsqu'elle lève la tige (parce que personne ne souffle), elle la replonge aussitôt dans le tube au lieu d'essayer d'ajuster son geste, afin de mieux le diriger vers l'autre.

Lorsque nous venons chercher Lilly sur le groupe, elle se lève, vient vers nous dès qu'elle nous aperçoit et nous donne la main en allant vers la porte. Elle semble ainsi effectuer un lien de causalité entre le fait de nous voir et de sortir du groupe pour aller en séance. Par ailleurs, Lilly établit un réel lien entre le fait de tendre à l'adulte une photographie et l'action induite chez son interlocuteur.

La théorie de l'esprit et la prise en compte de l'autre

Lilly est capable de prendre en compte l'autre lorsqu'elle a une demande à effectuer. Par exemple, elle est capable de tendre le tube à bulles à l'orthophoniste lorsqu'elle n'arrive pas à l'ouvrir, ou encore de donner le pictogramme représentant une bouteille d'eau lorsqu'elle a soif. De même, elle peut prendre les mains de l'éducateur de son groupe, en prononçant [u], [a] et en chantonnant. Le personnel encadrant Lilly considère cela comme une demande de refaire avec elle les jeux de rythmes, et lorsque ces personnes répondent positivement à sa demande, elle peut exprimer clairement sa satisfaction (elle sourit, a une attitude calme, chantonne).

Lilly ne semble pas comprendre les gestes de pointage. Elle ne regarde effectivement pas dans la direction qu'une personne pointe du doigt. En revanche, elle semble mettre du sens sur certains gestes : lorsqu'on tend vers elle une main ouverte par exemple, elle peut nous donner un objet qu'elle tient, ou encore nous donner la main.

Le langage et les capacités communicationnelles

Lilly n'a pas accès au langage. Elle émet cependant certaines productions vocales, dont certaines qu'elle répète très souvent : [putubaj] ou le prénom d'un de ses frères. Très souvent, elle émet des vocalisations dont la prosodie ressemble à celle de la langue parlée, dans une sorte de jargon désorganisé non adressé à l'autre.

D'autre part, sa compréhension orale semble très limitée. Tout se passe comme si le langage était quelque chose de difficile à traiter pour elle et de ce fait, assez angoissant. Nous avons pu remarquer, au cours d'une séance où l'orthophoniste et moi-même avons très peu parlé, que Lilly semblait plus apaisée. Ainsi, par la suite, nous avons réduit volontairement le nombre de nos actes langagiers, nous appuyant alors davantage sur une communication non verbale, afin de moins la perturber, voire de l'apaiser.

Lilly sait se faire comprendre lorsqu'elle désire quelque chose, et ses demandes sont plus affirmées avec les éducateurs de son groupe. Elle peut, par exemple, aller chercher un verre sur une étagère pour le porter à un éducateur lorsqu'elle a soif. Au mois d'avril, elle se saisit pour la première fois d'un pictogramme sur un mur de la salle de son groupe pour demander un verre d'eau. Nous noterons cependant qu'il ne s'agit pas systématiquement de l'image adéquate.

Les types de jeux et leurs fonctions

Des mouvements moteurs répétitifs constituent souvent son activité ludique principale. Selon la classification piagétienne, on peut qualifier son niveau de jeu de « jeu d'exercice sensori-moteur ». Lilly réalise des actions pour l'unique plaisir du résultat qu'elles induisent et s'intéresse tout particulièrement à leurs conséquences sensorielles.

Elle manifeste une certaine fascination visuelle pour certains objets et effectue parfois des mouvements répétitifs assimilables à des stéréotypies. Lilly explore son environnement par de petits jeux de cause à effet. Elle réalise des manipulations répétitives stéréotypées et simples. Elle préfère ainsi généralement des stimulations liées aux activités

sensorielles. Chaque nouvelle expérience est prétexte à découvrir de nouvelles sensations pour Lilly.

d. Perspectives de travail

- L'objectif premier de la prise en charge de Lilly en orthophonie est d'améliorer la communication. Il s'agit d'encourager la mise en place du regard et le désir de d'échanger. Notre objectif est de soutenir l'entrée en relation visuellement, gestuellement, et verbalement.

Il est essentiel d'encourager la compréhension langagière de Lilly, en multipliant les canaux de communication (pictogrammes, photographies, gestes, rythmes musicaux) et en adaptant son langage (tri d'informations pertinentes, vocabulaire adapté, etc.).

Même si Lilly possède un jargon ou quelques mots, un véritable moyen de se faire comprendre et d'établir des demandes lui fait souvent défaut, ce qui peut générer chez elle frustration et troubles du comportement. Les rééducations traditionnelles de prise en charge des troubles du langage ou de la communication nécessitent bien souvent d'avoir acquis un minimum de compétences communicatives (compréhension du langage, accès au symbolisme de l'image et à la correspondance entre une image et une action, compétences imitatives). C'est pourquoi la prise en charge orthophonique de Lilly se centre sur des moyens de communication « alternatifs » ou « augmentatifs », avec utilisation d'aides visuelles notamment.

- En parallèle, nous restons attentives au développement des habiletés socio-émotionnelles de Lilly. Il s'agit par exemple de mettre en place chez elle une prise en compte de l'autre en tant que personne distincte, par la pose du regard notamment. Il est important de rappeler régulièrement à Lilly notre présence, en insistant sur le tour de rôle et en verbalisant nos émotions.
- Il s'agit également d'encourager l'élaboration des liens de causalité entre événements. En effet, grâce à la mise en place de la causalité et le travail effectué sur la

reconnaissance de photos liées à son quotidien, une méthode de communication par échange d'images (inspirée du PECS⁶) pourra être proposée.

Tous ces progrès ne sont possibles que si Lilly est disponible psychiquement. Pour ce faire, il est important de structurer son environnement en facilitant les temps de transition, pour lui permettre ainsi d'anticiper, et d'éviter ainsi le stress suscité par la nouveauté et l'imprévu. Il est enfin important d'avoir à l'esprit que notre aide est limitée par la rigidité de son style cognitif.

Conclusion

Même si Lilly reste encore loin du symbole, les situations de jeu où l'on travaille l'échange et la demande permettent à Lilly de continuer à progresser dans les pré-requis à la symbolisation.

2. Frédéric

a. Présentation de l'enfant

Frédéric est né en octobre 1997 et a donc 15 ans lors de ces observations.

Après un accueil en SESSAD, il est admis en IME dès 2003 à temps complet. Les symptômes et troubles associés à sa particularité génétique qu'est la trisomie 21 sont à l'origine d'un retard de développement et d'autonomie, qui entrave une scolarisation en milieu ordinaire.

Frédéric est le quatrième d'une fratrie de 5 enfants (trois garçons et deux filles), et vit avec ses deux parents.

Frédéric a accès au langage oral, même s'il verbalise peu. En effet, son attitude apathique le rend peu prolixe au quotidien, et parler semble lui coûter de l'énergie. Sa voix est très grave, et chaque syllabe est prononcée sur une brève mais puissante expiration, de telle sorte que le flux de parole est très saccadé. Son bégaiement perturbe le flux de la parole et

⁶ cf glossaire

gêne la réception du message par l'interlocuteur. En général, la compréhension orale est bonne, mais la compréhension de consignes complexes peut être plus difficile pour Frédéric, nécessitant souvent une répétition et une simplification.

Il a connaissance des codes sociaux, connaît les règles d'usage et ne les enfreint pas. Il a une bonne coordination motrice, et sait très bien se repérer dans la journée. Il est capable d'utiliser les pictogrammes et les signes du Makaton⁷.

Frédéric bénéficie d'une prise en charge orthophonique hebdomadaire, et est suivi 2 heures par semaine par une institutrice spécialisée, au sein d'un groupe. Dans le but d'exercer différentes compétences, il participe également à de nombreuses activités : danse, sport, bricolage en atelier, poney... Il apprécie particulièrement les activités sportives dans la mesure où il aime s'exprimer à travers son corps et ressentir différentes sensations.

Frédéric a sans cesse besoin de sollicitations, d'encouragements, pour pouvoir s'exprimer, participer et s'intégrer dans un groupe. La présence proche d'un éducateur est nécessaire pour pallier à ses difficultés d'attention et de concentration. Il est, de ce fait, souvent en retrait par rapport au groupe.

b. Description de séances orthophoniques

Les séances de Frédéric se déroulent généralement selon le même schéma. Elles consistent en un travail de la syntaxe à l'aide de pictogrammes, qui servent ici de support à l'expression d'une demande orientée et au développement du langage. En s'inspirant de la méthode PECS, l'objectif est d'encourager la prise de parole qui est assez rare chez Frédéric.

L'orthophoniste met à sa disposition un classeur PECS avec de nombreux pictogrammes. Frédéric tourne les pages du classeur jusqu'à obtenir l'image qu'il souhaite, la détache et la pose sur la bande-phrase, derrière le pictogramme « je veux », déjà positionné. Il pointe ensuite chaque pictogramme de la bande-phrase et énonce à voix haute la phrase obtenue. L'orthophoniste ou moi-même donnons alors à Frédéric ce qu'il a demandé, après avoir repris à l'oral la phrase qu'il a énoncée.

Ainsi, à l'aide du classeur de communication, Frédéric demande à chaque séance la

⁷ cf glossaire

maison (une maisonnette en plastique) ainsi que les animaux [Annexe 7].

Frédéric se saisit de préférence d'un équidé, souvent d'un âne, et l'utilise pour ouvrir toutes les portes et les fenêtres.

Il n'intervient que très rarement avec sa main pour ouvrir ou fermer une fenêtre de la maison. Par ailleurs, afin d'ouvrir la porte d'entrée de la maison, en haut de l'escalier, il faut introduire son doigt dans une serrure et tourner. Cette action est systématiquement réalisée par l'animal, même si cela prend davantage de temps.

Il est possible pour Frédéric de modifier ses plans de jeu, et de participer à nos propositions, lorsque nous intervenons avec un nouveau personnage.

Au mois de **janvier**, alors que Frédéric, la tête reposant au creux de son bras sur le bureau, joue seul avec un cheval, l'orthophoniste fait intervenir un poulain. Elle le fait monter aux escaliers de la maison et le fait frapper à la porte. Frédéric, qui semblait pourtant absorbé par son jeu individuel, change de personnage, et se saisit du clown pour aller ouvrir la porte. De la même façon, nous prenons un couvercle de boîte pour faire manger le poulain, et nous l'interpellons « Hey, l'éléphant ! tu as faim ? ». Frédéric va alors chercher l'éléphant et fait semblant de le faire manger dans le couvercle.

Lors d'une nouvelle séance, l'orthophoniste propose à Frédéric de préparer à manger aux animaux. Frédéric se saisit alors d'une boule de pâte à modeler, et commence à faire des petites boules qu'il place dans un couvercle. Il se saisit ensuite du cheval et se sert de cet animal pour essayer de continuer à découper des petits bouts de pâte à modeler. Il choisit ensuite une chèvre qu'il fait se déplacer jusqu'à la mangeoire imaginaire, à côté du cheval. Frédéric les fait manger en en tenant un dans chaque main et place intentionnellement les sabots du cheval sur les bords de la boîte de telle sorte que tout se renverse. Frédéric essaie de ramasser en n'utilisant pour cela que les animaux.

À la fin du mois de janvier, Frédéric va découvrir par hasard deux nouvelles portes à la maison, qui correspondent au garage. Un objet introduit par une porte peut ressortir de l'autre côté de la maison. Frédéric va passer de longues minutes à expérimenter cela en y introduisant divers animaux. Cette activité se révèle très intéressante, dans la mesure où ces portes à clapet se referment automatiquement : ainsi, à chaque fois que Frédéric introduit un animal dans le garage, il se trouve hors de sa vue. Cela ne lui pose aucune

difficulté, et il est capable de venir chercher, après un certain laps de temps, un animal ayant été introduit dans le garage et dont il n'a en retour aucune information visuelle indiquant sa position actuelle.

Frédéric ne s'introduit dans nos interventions qu'à court terme et retourne spontanément vers des activités de jeu individuel. Dans de telles situations, il pose généralement sa tête au creux de son bras sur le bureau et manipule ses personnages sans se soucier de ce que nous faisons autour de lui.

Durant plusieurs mois, les séances organisées autour de cette maison et de quelques animaux débouchent souvent sur des bagarres ou de la violence. Au fil du temps, il adhère plus facilement à nos propositions. Nous observons également des scénarios plus complets et des nouveautés dans les séquences d'actions proposées par Frédéric.

Au mois de **février**, Frédéric arrive en séance un peu perturbé. Il se saisit aussitôt d'un vieux téléphone portable présent sur le bureau, le porte à son oreille et attend. Lorsque l'orthophoniste lui demande qui il souhaite appeler, Frédéric donne le nom de sa grand-mère. Nous attendons patiemment qu'il pose le téléphone, et lorsque nous lui demandons s'il est parvenu à parler à sa grand-mère, il répond que non, qu'elle n'était pas là.

Au mois d'**avril**, il introduit lui-même pour la première fois des personnages Playmobil® en plus de l'âne dans son jeu. D'autre part, Frédéric nous sollicite, en approchant l'âne de nous. Nous caressons l'animal à tour de rôle et lui parlons. Frédéric rit de nos interventions et nous regarde souvent lorsque nous prenons la parole dans le jeu. Nous pouvons intervenir librement dans le jeu de Frédéric, même si nous n'avons pas de personnages, et il adapte désormais facilement son activité en prenant en considération nos idées.

Ainsi, au fil des séances, le jeu de Frédéric a beaucoup évolué. Il s'est structuré, apaisé, nos interventions sont davantage acceptées, et lorsque nous n'apportons aucune sollicitation, Frédéric vient lui-même nous chercher.

c. Pistes de réflexion

L'utilisation et la permanence de l'objet

Dans son jeu, c'est l'animal (ou le personnage) qui réalise toutes les actions. Il semble difficile pour Frédéric d'agir lui-même en même temps qu'il fait intervenir l'animal. Par exemple, il lui est impossible de manipuler un cheval d'une main, et d'ouvrir une porte de l'autre. Frédéric utilise les animaux ou les personnages comme une sorte de prolongement de sa propre main. Il n'y a pas de décollage possible des contraintes imposées dans le réel. D'ailleurs, lorsque le cheval fait tomber les boules de pâte à modeler de la mangeoire, il ne pense pas à utiliser sa propre main, ce qui serait beaucoup plus pratique pour ramasser les petites boules. Par ailleurs, lors d'une séance où l'orthophoniste propose d'introduire une balle dans le jeu habituel, Frédéric va se servir des animaux pour renvoyer la balle vers elle. Il ne parvient à faire cette dissociation que lorsqu'il s'agit de ranger et que le jeu est terminé.

Frédéric a accès à la permanence de l'objet. Il est effectivement capable de jouer à cacher un objet dans la maison, ou dans le bureau, et sait où le chercher lorsqu'il en a besoin. Après avoir expérimenté à plusieurs reprises le fonctionnement du garage de la maison, il s'amuse régulièrement à y introduire un animal ou un personnage, puis à le récupérer plus tard dans la séance par l'autre porte, alors qu'il n'est à ce moment précis plus visible.

La représentation cognitive

Lorsque Frédéric a à sa disposition le classeur PECS, il tourne chaque intercalaire en regardant attentivement les différents pictogrammes, pour finalement choisir ce qu'il désire. Lors d'une séance, nous avons fait l'expérience de retirer le pictogramme de la maison du classeur, pour voir sa réaction. Frédéric a tourné tous les intercalaires du classeur et cela plusieurs fois. Ne trouvant pas le pictogramme représentant la maison, il a refermé le classeur et nous a demandé oralement la maison. Tout se passe comme si Frédéric avait, avant même d'ouvrir le classeur, une image mentale précise de ce qu'il cherchait.

Lors de chaque séance, nous lui mettons à disposition plusieurs animaux issus de la même collection, et dont les proportions sont à peu près respectées. Au début d'une séance, nous faisons l'expérience de remplacer ces animaux par d'autres, beaucoup moins réalistes et

très disparates, et dont les proportions et les couleurs s'éloignent de la réalité. Ainsi, l'éléphant se retrouve aussi gros que le cheval. Frédéric montre d'abord une certaine surprise et demande aussitôt les autres. Mais lorsque nous lui annonçons que nous les avons oubliés, il se remet aussitôt à jouer, sans que cela ne le dérange outre mesure. Frédéric s'est tout à fait adapté à ces animaux pourtant très différents et s'est montré capable de tous les reconnaître. Ainsi, ses représentations mentales des différents animaux sont suffisamment stables pour qu'il ne soit pas trop perturbé par de tels changements.

La notion de causalité

Les liens de causalité sont tout à fait compris par Frédéric, qui est capable à la fois de déterminer la cause d'un événement, mais également d'anticiper une conséquence.

La théorie de l'esprit et prise en compte de l'autre

Frédéric agit selon des rituels régis par des codes sociaux lorsqu'il s'agit d'entrer dans le bureau ou d'en sortir, mais le « bonjour » et le « au revoir » spontanés ne sont pas encore acquis.

La prise en compte de l'autre au quotidien, ainsi que dans l'échange, est efficace : Frédéric est capable de regarder la personne qui s'adresse à lui, de répondre à sa demande, et de prendre en compte l'émotion de l'autre.

Le langage et les capacités communicationnelles

L'accès au langage oral est possible chez Frédéric, mais il ne l'utilise généralement que sur sollicitation de l'entourage. Les phrases sont généralement courtes et constituées la plupart du temps de mots juxtaposés. En revanche, la méthode PECS lui a permis de faire beaucoup de progrès dans l'élaboration syntaxique : il utilise désormais spontanément la formulation « je veux » pour exprimer un souhait. En outre, il insère à présent plus facilement des articles définis devant les mots qu'il utilise.

En séance, lorsqu'un mot manque à son lexique, l'aide du signe lui est souvent bénéfique. L'ébauche orale fonctionne également de façon très significative chez Frédéric.

Frédéric s'inscrit aisément dans l'alternance des tours de rôle imposée par la parole. Par exemple, lorsque l'orthophoniste donne son téléphone à Frédéric après avoir appelé le répondeur, Frédéric écoute attentivement la voix et ne parle que lors des silences.

Frédéric est capable d'acquiescer ou de réfuter une proposition. Globalement, le « oui » et le « non » sont utilisés à bon escient.

Niveau de jeu

Pendant le jeu, l'animal est à l'origine de toutes les actions : Frédéric ne peut pas (ou très rarement) intervenir avec sa main en même temps que l'animal.

Le jeu est très ritualisé et Frédéric procède toujours dans le même ordre : il enlève lui-même le toit, prend un animal avec lequel il ouvre portes et fenêtres, puis joue dans la maison. Frédéric a un réel souci de vraisemblance dans son jeu et imite ainsi exactement le réel. Il n'accède par exemple jamais à la porte de la maison directement : il monte chaque fois les escaliers, marche par marche.

Frédéric a accès au jeu symbolique, en ce sens où il est capable de se projeter en tant que personne dans l'animal ou les personnages qu'il tient en main, de leur attribuer des émotions, ou des désirs. Lors d'une séance par exemple où Frédéric était assez réfractaire à ce que nous lui proposons, l'éléphant, en colère, s'attaqua aux animaux et aux murs de la maison.

De plus, il est capable d'évoquer dans son jeu un objet physiquement absent. Au fil du temps, le jeu se structure, se complexifie, l'intervention de l'autre dans son jeu individuel est possible et il l'accepte plus volontiers.

S'il est possible pour Frédéric d'agir en fonction de ce que l'autre apporte dans son jeu, il lui est cependant compliqué de répondre verbalement à une question. Lorsque par exemple, je demande au cheval « hey, toi cheval, tu veux une pomme ? » Frédéric ne répond pas spontanément à la question. En revanche, si nous transformons la question par « Frédéric, est-ce que tu penses que le cheval veut une pomme ? », il peut y répondre. Ainsi, son jeu symbolique est limité par sa difficulté à s'extraire d'un rôle, puisqu'il ne peut intervenir verbalement à la place de ses personnages.

Les fonctions et les valeurs du jeu

Les jeux entrepris par Frédéric conservent essentiellement une valeur expérimentale, mais aussi une valeur de structuration et de relation. En effet, au fil des séances, Frédéric a pu évoluer d'un jeu très individuel à un jeu plus coopératif, en accordant une place de plus en plus importante à l'autre. Ainsi, à travers son jeu, Frédéric expérimente différents points

de vue. De plus, il fait l'expérience de relations de cause à effet dans ses différentes actions. D'autre part, il parvient à travers le jeu à exprimer certaines émotions sur lesquelles il est parfois difficile de mettre un sens. Enfin, Frédéric est capable de considérer le jeu comme un mode d'entrée en relation avec l'autre, en se servant d'un intermédiaire (souvent un animal) pour communiquer et échanger.

Niveau de symbolisme

Frédéric reconnaît très bien les différents pictogrammes imagés du classeur PECS et est capable d'en sélectionner un au milieu de nombreux autres. Frédéric est également capable d'associer une image à une action sans difficulté. Sur le groupe notamment, tous les matins, chacun des enfants vient poser sous sa photo un pictogramme représentant son émotion du moment. Cette activité ne pose pas problème pour Frédéric, qui est capable de nommer verbalement l'état émotionnel lié à la représentation pictographique qu'il choisit [Annexe 8].

Cependant, son choix ne semble pas toujours correspondre à son humeur du jour. En outre, Frédéric est capable de donner une signification aux pictogrammes du programme Makaton, pourtant parfois très abstraits. Même si cela découle d'un apprentissage, le lien entre le pictogramme et l'émotion perdure et est ensuite repris par Frédéric de façon adaptée. Il peut ainsi, en s'appuyant sur ce support, les montrer du doigt et les nommer oralement.

Frédéric parvient très bien à pointer, aussi bien pour émettre une demande ou pour inviter l'autre à regarder dans une direction, que pour guider sa progression sur une feuille de papier (lorsqu'il lit une phrase en pictogrammes par exemple).

Frédéric semble s'intéresser particulièrement aux différents points de vue possibles : régulièrement au cours des séances, il place un animal à l'intérieur de la maison et penche sa tête, la pose sur le bureau, ou se lève de sa chaise pour observer la scène sous des angles différents. Il peut par exemple tenir un cheval d'une main à l'intérieur de la maison et alterner des points de vue en le regardant à travers la fenêtre, la porte, par le dessus, etc.

d. Perspectives de travail

- Les pistes de travail avec Frédéric concernent la gestion des émotions : il est important en effet de l'aider à s'exprimer et à mettre des mots sur une émotion ressentie. Cette extériorisation a pour objectif de réduire certaines angoisses, de l'aider à gérer en autonomie son état émotionnel, afin d'éviter des troubles du comportement.
- Il est essentiel d'encourager chez Frédéric la reconnaissance d'un plus grand nombre de pictogrammes Makaton. Ce code de communication a pour fonction d'encourager et d'aider l'apprentissage du langage écrit et de servir de support de communication.
- A travers la méthode PECS, il s'agit d'encourager le développement du langage oral, qui sert désormais de support à l'émission de la demande et à la prise de parole (limitée par son attitude apathique), mais qui permet aussi un enrichissement de la structuration syntaxique.
- Les prises en charge orthophoniques auront également pour objectif d'encourager Frédéric dans le développement de son jeu, notamment dans l'évolution vers un jeu symbolique plus élaboré, davantage collectif, avec une différenciation et un meilleur ajustement des rôles et une capacité de symbolisation aboutie.

Conclusion

En quelques séances, Frédéric a compris le principe de la méthode PECS, grâce à laquelle il peut désormais émettre verbalement une demande. D'autre part, le support pictographique encourage chez Frédéric l'utilisation du langage. En effet, en s'appuyant sur chaque image sélectionnée, il parvient désormais à verbaliser et à construire une phrase.

Frédéric montre de bonnes compétences concernant son niveau de symbolisme puisqu'il est capable de prêter une action à l'autre : il y a donc une projection de schèmes symboliques. Il développe un jeu symbolique d'un certain niveau, avec

cependant un souci important de vraisemblance et une difficulté d'ajustement des rôles. Dans la mesure où il a encore besoin des objets pour jouer sa fiction, son jeu symbolique est encore en construction.

3. Dorian

a. Présentation de l'enfant

Dorian est né en juin 2009 ; il a donc bientôt 3 ans lors de ces observations.

La première consultation au sein du CMP⁸ petite enfance du service de pédopsychiatrie date de mars 2011. Le motif de consultation est lié aux difficultés de communication de Dorian.

Concernant la situation familiale, Dorian vit avec ses deux parents. La maman ne travaille pas et s'occupe donc de son fils unique. D'origine anglaise, elle vit en France depuis 15 ans. Quant au papa, venant de l'Europe de l'est, il vit et travaille en France depuis 8 ans.

Dorian a inquiété ses parents et son entourage dès l'âge de 19 mois. Il est alors décrit comme un bébé « sauvage » et commence simplement à investir sa motricité. C'est d'ailleurs à cet âge qu'il acquiert la marche.

Ce garçon produit des sons lorsqu'il est excité. La bouche est peu investie et reste fermée ; ce sont donc plutôt des vibrations laryngées.

Il n'aime pas qu'on le touche. Les repas et les couchers ne peuvent se faire qu'avec la maman et ces moments sont parfois compliqués, Dorian ne mangeant pas de façon variée et refusant régulièrement d'aller se coucher.

Dorian est très proche de sa maman et a du mal à s'en séparer.

En décembre 2012, le pédopsychiatre évoque « une faiblesse des interactions sociales spontanées accompagnée d'un contact visuel inhabituel et d'une absence d'imitation spontanée en situation de tentative d'attention conjointe ». Il affirme cependant la présence de bonnes potentialités de développement. Dorian est donc un enfant présentant un trouble envahissant du développement non spécifié, avec de bonnes potentialités.

⁸ cf glossaire

Nous ne pouvons pas parler véritablement de langage, mais il produit des sons, bouche toujours fermée, en respectant l'intonation et le nombre de syllabes. De cette façon, il « répète » fréquemment ce que disent les adultes ; on peut parler d'une sorte d'écholalie, plus ou moins fonctionnelle.

Dorian n'articule donc pas mais se montre capable de moduler ses vocalisations. La compréhension est encore difficile à tester mais Dorian semble comprendre les ordres simples, surtout en anglais.

Au quotidien, Dorian est décrit comme un petit garçon demandant beaucoup d'attention et de stimulation.

Enfin, au sein du CMP, une infirmière spécialisée en pédopsychiatrie suit la famille depuis mai 2011, à raison d'une fois par semaine. En parallèle, une prise en charge orthophonique a été mise en place à partir du mois de juillet 2011. Les séances durent trois quarts d'heure à raison d'une fois par semaine.

Par ailleurs, la maman a souhaité mettre en place une autre séance auprès d'une orthophoniste spécialisée dans la rééducation des troubles de l'oralité. Ce suivi est suspendu pour le moment dans la mesure où il est encore très difficile de toucher Dorian.

b. Description de séances orthophoniques

Les séances ont débuté au mois d'**octobre** 2011. Nous prenons le temps, lors des premières séances, de faire connaissance avec l'enfant. Dorian a lui aussi besoin de temps pour prendre ses repères et pour se sentir rassuré en notre présence. La maman souhaite assister aux séances. Dorian semble être rassuré par sa présence et va parfois se blottir contre elle, comportement qui s'estompera au fil du temps.

Dorian aime venir jusqu'au bureau avec une poussette, prise dans la salle d'attente, mais laisse généralement cette poussette à l'entrée du bureau, avant d'entrer.

Dorian a disposé de matériel varié lors des premières semaines, afin qu'il découvre les jeux à son rythme. Nous avons pu constater qu'il était très attiré par tous les jeux de manipulation. Il aime beaucoup ouvrir et fermer les portes des placards. Il reconnaît les

couleurs, les formes et tente de construire des tours à l'aide de cubes gigognes, ou encore les encastrer.

Au mois d'**octobre**, il tâtonne pour arriver à construire ces tours, en procédant par essai-erreur. Il sait également se servir d'un petit marteau (tape sur une boule pour qu'elle entre dans un trou) et peut lancer et faire rouler les balles.

Le regard de Dorian est plutôt tourné vers les objets, cependant il peut nous solliciter lorsqu'il souhaite changer d'activité. Il produit le signe LSF⁹ correspondant à [encore] pour nous signifier qu'il veut continuer de jouer à un jeu par exemple. Il peut prendre la main de l'adulte et la guider pour que celui-ci attrape un jeu sur l'étagère, trop haute pour lui. A plusieurs reprises, nous remarquons qu'il verbalise ses actions. Nous ne comprenons pas toujours, étant donné que le langage reste sur un mode intonatif bouche fermée.

Nous tentons de travailler le tour de rôle mais cela reste difficile car Dorian exprime parfois un refus lorsque nous nous insérons dans son jeu.

L'imitation lors de ces premières séances est peu présente, mais il peut cependant reprendre après nous le rire ou la toux. Ce comportement nous interpelle dans la mesure où il n'est pas induit.

Un autre objectif de prise en charge est celui de la mise en place de l'échange d'image dans un but d'orientation d'une demande selon la méthode PECS. En octobre, Dorian ne nous donne pas encore l'image.

Les gestes conventionnels symboliques tels que « au revoir » ou « bravo » semblent en cours d'acquisition et sont adaptés.

Au mois de **novembre**, nous obtenons pour la première fois l'émission d'un souffle de la part de Dorian sur imitation.

Au niveau de l'utilisation des objets, nous notons que Dorian prend plaisir à vider, remplir, déplacer les choses. Par exemple, nous lui présentons une caisse d'ours en peluche qu'il va vider, remplir, puis poser au sol, avant de recommencer cet enchaînement.

⁹ cf glossaire

Concernant la communication par échange d'image (méthode PECS), il se saisit désormais d'une image parmi trois photos de jeux présentées et peut donc faire un choix. Afin d'observer sa capacité à mettre en place une petite séquence d'actions, nous lui proposons un château, un cheval et un chevalier. Il place le cheval et le chevalier sur le haut du château puis, ne semblant pas intéressé, se lève et va chercher un autre jeu. Concernant le jeu de la dinette, Dorian manipule les assiettes (il les tourne, les regarde, les fait glisser...) ou tape une cuillère contre une assiette. Il imite le son de l'action de boire alors qu'il a un verre dans la main mais ne l'accompagne pas encore d'un geste. Nous essayons de l'induire en proposant « oh elle a faim cette petite fille ! », mais pour le moment notre tentative échoue. La séance suivante, Dorian fait mine de donner à manger à sa maman avec une cuillère.

Au mois de **décembre**, Dorian choisit régulièrement l'activité des bulles. Lors d'une séance, il met spontanément la tige du tube à bulles devant le visage de l'ourson. Il n'est pas encore capable de produire lui-même des bulles, dans la mesure où il investit peu la zone orale. Cela semble donc intrusif pour lui.

Au mois de **janvier**, Dorian réussit à construire des tours (du plus grand au plus petit) et peut désormais tenir compte de notre présence et de nos indications verbales. C'est ainsi une manière de partager un jeu avec lui. Lorsque la tour est construite, il jette la tête en arrière et émet une inspiration bruyante comme pour signifier un étonnement. Ce comportement est probablement une conduite d'imitation puisque l'orthophoniste avait, au départ, pour habitude d'insister, une fois la tour terminée, sur la hauteur de celle-ci en disant « c'est hauuuuut ! » et en élevant le regard exagérément.

Au niveau de la parole, Dorian investit progressivement la zone orale. Il commence à produire de nouveaux sons comme des coups de glotte ou des rires en maintenant la bouche ouverte. De plus, Dorian est capable de produire spontanément le bruit du poisson après que l'orthophoniste ait parlé d'un poisson.

Madame raconte que, dans la voiture durant le trajet qui les mène au CMP, lorsqu'elle dit à Dorian « nous allons voir l'orthophoniste ! », il fait souvent le bruit du canard avec lequel il joue en séance.

A son arrivée, il nous demande sous son mode intonatif si particulier « où est le canard ? », puis se dirige de lui-même vers le placard où celui-ci est rangé.

Nous observons que Dorian peut dorénavant donner un objet à l'adulte. Par ailleurs, l'échange d'images se met en place : suite au choix de l'image, il peut tendre celle-ci à l'adulte. L'aide physique consistant à donner une impulsion au bras de l'enfant pour le diriger vers l'autre est encore souvent nécessaire. Madame rapporte qu'à la maison, Dorian donne l'image du garçon qui a la bouche ouverte pour signifier qu'il a envie de regarder la télévision. Ce lien ne semble jamais avoir été expliqué ou encouragé, pourtant cette association est systématique pour lui. La maman s'est adaptée et a intégré cette demande au quotidien. Cet échange pour demander de regarder la télévision perdure.

Au mois de **février**, nous notons que Dorian semble plus volontaire et davantage dans l'échange. En effet, il sollicite fréquemment notre attention. La mise en place du regard adressé progresse sensiblement : il peut désormais regarder l'adulte. Il se montre également capable de prendre un objet qu'on lui tend, et le regard accompagne parfois cette prise d'objet. En outre, nous observons que Dorian produit des sourires adressés à une personne. De la même façon, lorsque nous faisons des bulles, la poursuite visuelle est possible. Il essaie également de les attraper de façon systématique.

Il commence à accepter notre participation notamment lorsque nous jouons à Badaboum® (empilement de pièces de formes variées).

Lorsque l'orthophoniste fait tomber une poupée de sa chaise en disant « tombééééé », Dorian reprend la vocalisation (intonation) sans reproduire l'action. Cependant, plus tard, il peut reprendre l'action, mais sans verbaliser. Les deux ne se font donc pas de façon simultanée.

Au mois de **mars**, nous essayons régulièrement de faire progresser Dorian concernant l'investissement de la zone orale. Même si nous avons l'impression qu'il accepte de plus en plus le fait d'être touché, cela reste compliqué et il ne mange jamais ce que nous proposons. En revanche, plusieurs sons vocaliques apparaissent, par exemple lorsque nous regardons avec lui le livre sonore de Tchoupi®.

Le tour de rôle se met petit à petit en place, principalement autour du xylophone : il nous laisse jouer sur le même instrument en acceptant de suspendre son activité le temps que nous jouions.

Il répète de façon spontanée les productions vocaliques de l'orthophoniste comme « o-o-o » et « a-a-a ». Par ailleurs, lorsqu'il se trouve face à une manipulation difficile (ouvrir quelque chose qui résiste par exemple) il reprend la vocalisation signifiant que c'est dur pour lui. Nous l'avions nous-mêmes produite à plusieurs reprises lors de précédentes séances pour accompagner ses gestes nécessitant un effort (coup de glotte, soupir...). Cependant, Dorian recherche rarement de l'aide, et lorsque nous conservons en main un jeu pour provoquer chez lui une demande, il préfère aller en chercher un autre la plupart du temps.

Au mois d'**avril**, Dorian semble d'accord pour venir seul en séance, et sa maman n'y voit aucun inconvénient. Cependant, lorsque nous lui demandons de laisser la poussette dehors, il se met à pleurer et demande sa maman. Nous retournons donc la chercher afin qu'elle rassure Dorian et assiste de nouveau à la séance.

Spontanément, il se saisit du téléphone et fait semblant d'appeler quelqu'un (production d'un jargon, bouche entrouverte), puis le tend à l'orthophoniste. Il le place enfin devant le petit personnage Kitty®. Par ailleurs, lors du jeu de dînette, il installe correctement les éléments mais ne met aucun scénario en place. Il peut cependant faire mine de boire dans un verre sur imitation, mais refuse toujours de faire semblant de manger.

A présent, il nous regarde lorsqu'il a besoin d'aide et peut nous tendre le pictogramme « aide » que nous lui avons régulièrement montré, mais dont il ne s'était pas saisi jusqu'à présent.

Dorian conserve quelques obsessions comme les clés, le fait d'ouvrir et fermer les placards, les scratches qu'il aime manipuler... Il ne recherche pas à tout prix ce genre de stimulations, mais lorsque cela se présente, il faut l'aider à s'arrêter.

L'attention de Dorian est souvent limitée et il est donc encore difficile de lui proposer une activité. Cependant, il peut rester attentif lorsque cela l'intéresse et montre de bonnes capacités mnésiques.

c. Pistes de réflexion

L'imitation

Nous observons une évolution positive des capacités imitatives de Dorian. Cela semble directement lié à ses progrès concernant le placement du regard et la prise en compte de l'autre. Il peut imiter une action en différé : nous parlons alors d'intériorisation de l'action. Dorian reproduit par exemple le bruit que fait un canard en plastique avec lequel il aime jouer (jouet sonore) après l'avoir entendu de manière immédiate ou bien de manière différée.

L'imitation atteint les débuts de la représentation, capacité que l'on observe généralement chez des enfants dès l'âge de 2 ans. Il peut assimiler les gestes d'autrui sur un personnage, par exemple lorsqu'il met le téléphone devant Kitty® ou la tige du tube à bulles devant l'ours. Cependant, un comportement nous interpelle : lorsque Dorian nous imite alors que nous toussons ou nous rions, nous ne pouvons considérer cela comme un comportement imitatif typique. Il est effectivement assez surprenant pour un enfant d'imiter un comportement automatique comme le rire ou la toux.

Ses schèmes d'action se précisent, et Dorian aborde progressivement le jeu symbolique, mais reste pour le moment dans un jeu de faire semblant.

Ainsi, Dorian est bien sorti de la période du développement typique du jeune enfant, pendant laquelle l'imitation est tournée vers le corps propre. Cela nous laisse supposer qu'il a bien conscience de la réalité extérieure, différente de sa réalité individuelle.

L'utilisation et la permanence de l'objet

Sa capacité d'attention, de plus en plus soutenue, permet la manipulation des objets avec une intentionnalité plus marquée. En effet, les actions se diversifient, et Dorian se montre plus habile dans l'expérimentation de nouveaux schèmes (ouvrir, vider, remplir, déplacer, rouler, taper...). Nous notons cependant qu'il reste assez dépendant des données perceptives, mais il semble être doté d'une bonne coordination vision-préhension. Ainsi,

Dorian tâtonne, et procède souvent par essai-erreur, ce qui laisse supposer que certaines images mentales, ou représentations, permettant l'anticipation sont encore fragiles. D'autre part, il recommence plusieurs fois les mêmes actions, et nous pouvons donc faire l'hypothèse qu'il a besoin de vérifier les notions de cause et de conséquence lors d'une action sur un objet.

Il s'est progressivement montré plus assuré et minutieux dans sa gestuelle et dans ses manipulations manuelles. Le pointage s'accompagne du regard et est désormais plus précis : il pointe par exemple clairement l'objet désiré sur une étagère chargée.

La permanence de l'objet s'élabore lors d'activités de jeu ou lors de temps quotidiens avec la maman. Dorian cherche l'objet disparu à l'endroit où celui-ci a quitté son champ de vision. En séance, dans le cas où il ne trouve pas l'objet sur la table, il peut le rechercher par terre. Il imagine donc ce qui a pu se passer hors de son champ perceptif. Dorian peut par exemple aller lui-même chercher le canard rangé dans un placard fermé. Par ailleurs, lorsqu'il prend la poussette de façon systématique pour faire le chemin de la salle d'attente au bureau, il laisse penser qu'il a besoin de cet objet transitionnel pour passer d'un lieu à l'autre.

Concernant le développement psychomoteur de Dorian, nous constatons une marche particulière et maladroite (élargissement du polygone de sustentation). Cependant, comme nous avons pu l'évoquer précédemment, Dorian se montre précis dans les gestes moteurs fins, ce qui soutient chez lui un bon développement sensorimoteur. Par ailleurs, Dorian met en place les expériences nécessaires à la découverte des constances perceptives des objets.

En conclusion, Dorian montre un grand intérêt pour la découverte des objets. En s'appuyant sur ses capacités, l'objectif en prise en charge orthophonique est à présent l'extension du réseau de significations. Pour ce faire, Dorian devra s'appuyer sur le langage.

La représentation cognitive

Lorsqu'il imite une action en différé, Dorian montre une capacité de représentation.

Dorian paraît mettre du sens sur les schèmes qu'il applique sur les objets puisqu'il est adapté dans l'utilisation qu'il fait des jeux (le téléphone pour téléphoner, le marteau pour

taper, ou la craie pour écrire). Cela laisse supposer une évolution positive quant à la future mise en lien de significations.

Lorsque Dorian imite le poisson à l'évocation du mot, ou lorsqu'il imite le bruit du canard en différé dans le véhicule le menant en séance, il montre qu'il est capable d'élaborer une image mentale d'un signifiant ou d'un concept et de construire des liens.

Concernant le dessin, il est difficile de situer Dorian dans un niveau de développement, car lorsqu'il produit quelque chose, cela découle d'une imitation du modèle donné par la maman. Il montre qu'il peut reproduire une spirale, des lettres, un rond. En revanche, il peut dessiner sur copie une tête de bonhomme et indiquer où se situent les yeux, les cheveux ou les oreilles. Cependant, lors d'une séance où nous lui proposons de dessiner en l'absence de modèle, il a seulement tracé quelques traits peu appuyés et s'est levé pour aller chercher d'autres jeux.

Dorian focalise encore son attention sur un nombre limité d'objets, ce qui gêne une généralisation effective, induite par la décentration. Le but sera dorénavant de lui présenter de nouveaux objets pour entraîner une assimilation de schèmes antérieurs.

L'utilisation par Dorian de quelques gestes LSF pour communiquer montre bien qu'il est capable de rattacher un signifié à un geste pour exprimer quelque chose. Cette capacité est en lien direct avec celle de créer des liens de causalité entre deux événements.

La notion de causalité

Dorian commence à expérimenter différentes conduites de déplacement sur les objets. Dans ces manipulations, il peut observer les rapports de cause à effet entre une action et ce qu'elle induit. De ce fait, lorsqu'il tape avec le marteau sur une boule de couleur pour la faire descendre dans l'ouverture, il sait de quel côté elle va apparaître, et peut anticiper son mouvement pour la récupérer. De la même façon, il a identifié la conséquence sous-jacente au fait de tendre une image à un adulte. Il obtient en effet ce qu'il désire en étant à l'origine de cette demande.

Lorsque Dorian tend à sa maman le pictogramme pour exprimer son désir de regarder la télévision, il montre qu'il associe un lien de cause à effet entre ce pictogramme et l'action, qui l'intéresse particulièrement.

La théorie de l'esprit et la prise en compte de l'autre

Pendant les premières semaines de prise en charge, l'autre est peu pris en compte et Dorian se montre hermétique. Il ne présente aucun intérêt pour les personnes qui l'entourent et le regard est très peu dirigé vers l'autre. Au fil du temps, nous constatons d'énormes progrès dans ce domaine.

L'avis de l'autre est désormais réellement pris en considération, et l'attention partagée est possible, notamment grâce au contact oculaire. D'autre part, lorsque Dorian se montre capable d'adresser un sourire à quelqu'un, il prouve à travers cette attitude qu'il peut considérer l'autre comme une personne à part entière, douée d'intentions.

Par ailleurs, la prise en compte de l'autre dans le jeu est possible dans l'échange de balle avec deux autres personnes (orthophoniste et stagiaire). Lorsqu'il adresse un objet à quelqu'un en le regardant, il place son interlocuteur dans une position de sujet désirant. Il attribue donc à l'autre des intentions.

Le langage et les capacités communicationnelles

Au départ, le langage est rarement adressé. Nous pouvons tout de même observer que Dorian s'exprime dans un premier temps selon un mode proto-impératif : il ne communique que dans l'objectif de demander un objet à l'adulte. Quelques mois plus tard (février), la fréquence de ses productions sonores a considérablement augmenté, toujours bouche fermée, mais en respectant l'intonation de la parole et le nombre de syllabes du mot cible. Dorian évolue ainsi en quelques mois vers un mode de communication proto-déclaratif : il peut en effet nous interpeller lorsqu'il danse ou rit pour que l'on partage ce moment avec lui. Cette évolution est très encourageante pour le développement ultérieur de ses capacités langagières.

D'autre part, ses imitations d'un comportement spontané de l'adulte tel que le rire ou la toux font penser à des jeux vocaux, à travers lesquels il expérimente de nouvelles capacités vocales.

La question du bilinguisme est à soulever : même si l'on ne peut mettre en évidence un lien entre le plurilinguisme de cette famille et l'incapacité de Dorian à entrer pleinement dans le langage, cette spécificité est à prendre en compte dans son évolution ultérieure.

Les troubles de l'oralité restent un obstacle à l'émergence du langage chez Dorian. Il semble qu'il ait les mots mais qu'il ne s'autorise pas à les laisser sortir de sa bouche. La

zone dédiée au langage reste figée et il est difficile de le toucher pour le désensibiliser. Nous pouvons d'ailleurs relever qu'il peut montrer sur lui son nez, ses yeux mais que lorsque nous demandons la bouche, il se désintéresse. Même si Dorian parvient déjà à se faire comprendre, la mise en place du PECS lui permet d'être plus précis dans sa demande et l'oblige à s'adresser à l'autre.

Même si Dorian n'est pas encore entré dans le langage fonctionnel, il est important de mettre à sa disposition les outils nécessaires pour le bon développement des pré-requis.

Les types de jeux

Nous pouvons situer le jeu de Dorian entre la période sensorimotrice de Piaget et la période pré-opératoire. Dorian fait preuve d'un jeu d'exercice riche mais il est aussi capable d'imitation différée, laissant supposer une progression future vers le jeu symbolique. Si Dorian est dans le plaisir fonctionnel, il montre tout de même une intentionnalité dans la manipulation des jeux. Il prend plaisir à « être cause de ». Il est petit à petit capable de réaliser des expériences pour tester les choses. Nous pouvons parler du stade des réactions tertiaires selon Piaget. Nous espérons une évolution vers un détachement du symbole, avec une assimilation d'objets nouveaux à des schèmes ne convenant pas d'un point de vue adaptatif.

Dorian se trouve aux portes de la capacité symbolique. Il n'est pas encore prêt à entrer dans la fiction, nous voyons qu'il a peu conscience du fait de faire semblant et qu'il reste très attiré, pour le moment, par les jeux de manipulation. Il ne réagit pas lorsqu'il a à sa disposition du matériel comme un cheval et son chevalier et il ne met pour l'instant aucun scénario en place lors du jeu de dînette, excepté lorsqu'il imite parfois ce que l'autre propose.

En outre, lorsque Dorian fait semblant de coucher la poupée dans un lit ou de la mettre dans une baignoire, il attribue aux personnes des comportements vécus et intériorisés à travers un jeu de faire-semblant.

Les fonctions et les valeurs du jeu

Les jeux entrepris par Dorian gardent majoritairement une valeur fonctionnelle. Il peut également entrer dans un jeu à valeur expérimentale. Il reste cependant dans un jeu individuel, accordant très peu de place à l'autre. Nous pouvons parler de conquête du

corps et des choses. Dorian commence à s'inscrire dans les jeux d'imitation simple. Les règles sont difficiles à respecter, même s'il tient compte tout de même du cadre de la séance. Enfin, nous observons que Dorian joue par plaisir : il ne semble pas se servir du jeu comme un exutoire au réel ou comme mise en scène de certaines angoisses. Il semble important de relever toutefois les progrès concernant la séparation d'avec sa mère. Dorian semble avoir besoin de temps pour se sentir en sécurité et il reste assez dépendant du cadre réconfortant que lui apporte sa mère.

d. Perspectives de travail

- Le travail orthophonique continue de porter sur la communication, sur la mise en place des pré-requis et sur la création de situations d'échange.
- Il est important de soutenir les comportements de demande chez Dorian en lui proposant un choix d'image (méthode PECS). La famille investit également ce mode d'échange au domicile familial. L'objectif est d'encourager son désir de communiquer en lui fournissant un support d'aide pour lui permettre de se faire comprendre.
- Nous encourageons Dorian à trouver un nouvel intérêt dans le jeu d'exercice par le développement de son imagination afin de faire progresser son jeu symbolique.
- Le travail en séance consiste à fournir à Dorian des formats encadrant ses actions. Ainsi, comme nous l'évoquons lors de notre description des travaux de Bruner, nous fournissons à Dorian un cadre favorable au développement du langage.
- Il semble nécessaire de continuer à stimuler la zone oro-faciale, que ce soit par imitation de bruits, d'onomatopées ou de massages.
- Notre attention se porte également sur la relation entre Dorian et sa maman, il nous semble intéressant de soutenir ce garçon dans le processus d'individuation, sans chercher à le pousser trop rapidement. Nous pouvons nous poser la question de savoir si, dans cette osmose, Dorian s'autorise à jouer et à progresser. Nous encourageons

toute tentative de la maman visant à provoquer des moments où Dorian peut faire l'expérience de cette séparation mais surtout des retrouvailles.

Conclusion

Les progrès de Dorian concernant l'imitation, la prise en compte de l'autre et le jeu d'exercice laissent penser qu'il se dirige doucement vers la capacité symbolique. Un accompagnement dans le travail de généralisation pourra probablement aider Dorian dans cette acquisition.

4. Louis

a. Présentation de l'enfant

Louis est né en juillet 2007 et a donc bientôt 5 ans lors de ces observations.

La première consultation au CAMSP¹⁰ date d'octobre 2010, mais le suivi de Louis a commencé préalablement au sein d'une autre structure.

Le motif de consultation est lié à un retard global de différentes acquisitions.

Louis est le plus jeune enfant d'une fratrie de trois (il a un frère et une sœur). Les parents sont séparés et la garde est alternée. Louis se rend chez son papa un week-end sur deux, ainsi que la moitié des vacances scolaires.

Louis est né prématurément 2 mois avant terme. Suite à des crises d'épilepsie à l'âge de 9 mois, les médecins diagnostiquent un syndrome de West¹¹.

Louis vit un événement traumatisant à l'âge de deux mois : il passe un mois en néonatalogie suite à des spasmes et reste trois semaines dans un coma provoqué par des hématomes sous-duraux. Plus tard, le père reconnaît avoir secoué son enfant, et assume les faits devant la justice.

Louis présente un retard psychomoteur et un retard dans les acquisitions de façon globale. Cependant les professionnels s'accordent pour reconnaître des progrès réguliers et pour

¹⁰ cf glossaire

¹¹ cf glossaire

qualifier son développement d'harmonieux. On observe également un trouble de la parole, ainsi que des troubles visuels induisant le port de lunettes.

Au niveau du dessin, il aime gribouiller et commence à dessiner tout en commentant ses dessins. Il est également capable d'imitation et le pointage est acquis.

Concernant le langage, il prononce quelques mots, majoritairement bisyllabiques et construit de courtes phrases. La compréhension semble bonne malgré une difficulté attentionnelle qui l'empêche parfois de répondre à nos sollicitations.

Lors des observations, Louis est scolarisé en moyenne section (pour la deuxième année consécutive) et est accompagné d'un assistant de vie scolaire. La propreté est en cours d'acquisition et Louis n'est pas autonome pour l'habillage.

Louis est un enfant joyeux, volontaire et dynamique, qui se prête volontiers aux activités proposées. Il est initiateur dans de nombreuses activités. Aujourd'hui, Louis peut se mobiliser sur un temps assez long, ce qui nous permet de mieux appréhender ses capacités cognitives en séance.

Au niveau des soins apportés au sein du CAMSP, Louis bénéficie d'une séance hebdomadaire en orthophonie et en psychomotricité. Plus jeune, il a bénéficié d'une prise en charge psychologique au moment de la séparation de ses parents, suite à l'apparition de quelques troubles du comportement qui n'ont pas duré.

b. Description de séance orthophonique

Nous avons fait le choix ici de décrire une seule séance précise, afin d'analyser un travail ponctuel, en tenant compte tout de même de l'évolution plus générale de Louis. Cette séance date d'avril 2012.

La retranscription des interventions de Louis n'est pas tout à fait exacte, son trouble d'articulation étant probablement un peu plus important. Aussi, notre analyse portant principalement sur l'investissement de l'activité ludique, nous ne porterons pas notre attention sur son trouble d'articulation.

Aujourd'hui, Louis veut jouer avec la dînette, et prend donc le matériel dans le placard.

Louis : « mam mam »

Il étale cinq assiettes sur la table.

L : « é ou lot po ? »

L'orthophoniste lui explique où les pots sont rangés. Louis les prend dans le placard puis il revient au bureau. Il dispose un pot sur chaque assiette.

L : « é tou mi ! E couver ? »

Il prend un couteau, puis finalement une cuillère dans la boîte de dînette.

En prenant une passoire vide :

L : « y a ien dedan ! »

Stagière : « mais si regarde, il y a des fraises ! »

L : « non »

S : « on fait semblant ? J'en mange une pour de faux ! »

L : « non, y a pa ! »

Orthophoniste : « tu veux qu'on en fabrique avec du papier ? »

Louis répond d'abord non, puis se prête au jeu et découpe des morceaux de papier rouge, donné par l'orthophoniste.

Il fait tomber un bout de papier par terre, cela l'amuse, il dit « boom » puis recommence plusieurs fois.

Louis verse le tout dans un autre récipient.

« é mi du peu » (= j'ai mis du feu). Il fait semblant de faire chauffer sa casserole.

Il se saisit d'une théière puis fait mine de verser de l'eau dans le récipient.

L : « mé un ti peu d'eau. I é étein le peu. Enco' un peu »

O : « tu n'as plus d'eau ? »

L : « non ! »

L'orthophoniste fait semblant d'en remettre, à l'aide d'un robinet imaginaire, derrière le bureau.

Louis reverse de l'eau sous la casserole, autrement dit sur le feu.

L : « ça y è, étein ! Une cuikèr ! » Il sert à nouveau les fraises, dans chacun des pots.

L : « ah, koo ! » (= ah elle est grosse). Il prend deux fraises dans la cuillère, une petite et une grosse et dit « tetite et ko ! ». Il sert deux fois de suite dans un même pot « non ! Que une ! » et reprend alors les fraises pour les mettre dans un nouveau pot.

Il a mis exactement deux fraises dans chaque pot.

L'orthophoniste sort des images (y figurent un chien, une vache, un ours, un bonhomme de neige, et une sorcière).

O : « regarde qui va manger ! »

Elle place chacun des personnages en face d'un pot. Il enlève toutes les fraises en versant le contenu des pots au fur et à mesure que l'orthophoniste place les personnages.

L : « u veu encor ? » demande-t-il en regardant les personnages sur les images.

L : « oui ! » répond-il tout bas.

Il replace les pots devant chaque personnage en verbalisant. Par exemple, lorsqu'il met le pot devant l'ours, il dit « pour nounou ». Le pot cachant l'image de la vache, Louis s'exclame : « oh i voi pu ien ! ».

Ensuite, il fait semblant de verser de l'eau dans chaque pot. Il accompagne son geste d'un bruitage d'eau qui coule et du commentaire « un peu d'eau ». Il ajoute les fraises, dans deux pots, de façon équitable (deux fraises par pot).

O : « tu mets les fraises dans l'eau ? »

L : « oui. C'est qui ça ? » Demande-t-il en montrant le chien.

O : « le chien ! »

Louis tourne l'image.

L : « oh i é à envè ! » (Oh il est à l'envers!). Louis rit.

O : « qui n'a pas eu à manger ? »

Louis montre les personnages qui n'ont rien dans leur pot.

L : « on donn mam mam. » Il en donne à tous, sauf à la sorcière.

O : « ça y est, ils ont tout mangé ? »

L : « non, i pa eu cocou »

O : « ils en veulent encore ? »

L : « oui »

Louis en remet alors dans chaque pot, toujours en nommant les personnages à chaque distribution. Il fait manger chaque animal, en ajoutant un bruitage, qui diffère selon les personnages.

Louis range.

O : « c'est fini le repas ? »

L : « non, un peu mam mam »

O : « qu'est-ce qu'ils vont manger ? »

L : « pi, pato » (= frites ? Gâteau?)

Louis cherche dans le placard. L'orthophoniste propose qu'il sorte les kaplas®. Il accepte, les prend et dispose un kapla® devant chaque animal.

O : « qu'est-ce que c'est ? »

L : « pé » (?)

O : « euh...du camembert ? »

L : « oui » Il ajoute un pot sous chaque kapla®. Cependant, le bonhomme de neige n'a rien. Louis dit « y a ien dedan ! » puis il y met un kapla®.

Il prend deux kaplas®, puis trois, les colle, et dit « C'est païé ! » (=c'est pareil), en souriant. Un kapla® tombe à plat. Louis dit « i est mo, (= il est mort), c'est la maman. » Un autre kapla® tombe. « et le papa auti ». Il les redresse.

O : « ah bah ils étaient endormis ! »

L : « oui » Il les recouche. « i dome tous »

Il en rajoute par dessus.

O : « il dort sur les autres ? »

L : « oui. Non é un pon (=je fais un pont) ». Il fait sauter un personnage, en utilisant une des images sur le pont nouvellement formé.

L : « c'est cassé ! »

O : « qui a cassé le pont ? »

L : « le tin » (=le chien) « nounou va épaé »

Il prend l'image de l'ours dans sa main, et un kapla® et tape sur le pont. Le chien doit être puni, et il me le tend alors.

S : « oh il n'est pas sage, il est puni ! »

Tous les personnages cassent le pont, et Louis me les tend à chaque fois pour que je les mette au coin.

L : « y'a plu de pon ! »

Louis fait une barrière. Finalement, il les aligne et dit « c'est fèmé ! ».

Je fais une porte avec trois kaplas®. Louis me dit non, mais j'insiste « si, c'est une porte ». L'orthophoniste fait passer des personnages dessous. Louis essaie mais n'y arrive pas.

L : « passé sou le pon là ». L'orthophoniste les fait passer sous son pont.

c. Pistes de réflexion

L'imitation

Louis se montre capable de reprendre des séquences d'actions proposées par l'adulte. De plus, il a dépassé le stade de l'imitation différée puisqu'il met en scène un jeu de dînette, dont le scénario découle probablement d'une reproduction d'un temps de la vie quotidienne. Il imite donc en dehors de la présence du modèle. Par ailleurs, les verbalisations nous permettent d'observer que Louis met du sens sur ses actions. Nous notons donc bien une continuité fonctionnelle entre le sensorimoteur et le représentatif.

L'utilisation et la permanence de l'objet

Pendant cette séance, Louis cuisine, mais son activité tourne également autour des personnages, puis des kaplas®. Il ne fait pas seulement semblant d'être lui-même, il peut également faire semblant d'exécuter des actions par le biais de personnages. En effet, il peut prendre dans sa main une image de personnage et un kapla® pour faire comme si l'animal détruisait le pont. A ce stade de développement du jeu, les objets réels sont remplacés par des objets-jouets. En outre, Louis commence à pouvoir se servir d'objets imaginaires, comme pour l'eau dans la théière ou pour la présence de feu.

Par ailleurs, dans une même séance, Louis se sert des kaplas® comme étant des aliments que mangent les personnages, puis les compare : ainsi, ils deviennent des objets mathématiques. Peu de temps après, ils deviennent « maman et papa » qui meurent, puis qui dorment. Finalement, ce tas de kaplas® se transforme en pont puis en barrière. Enfin, il accepte que nous en fassions une porte. Si la dernière proposition vient de nous, toutes les autres sont bien à l'initiative de Louis. Il a pu imaginer seul un grand nombre de possibilités pour un même objet.

La représentation cognitive

Louis montre des capacités de représentation lorsqu'il reprend des scénarios issus de la vie quotidienne. Cependant, si l'utilisation d'un objet à la place d'un autre est possible (assimilation déformante), imaginer la présence d'un objet et être ainsi dans la fiction est encore récent pour lui. Nous l'observons bien lors de cette séance où il montre une certaine instabilité : imaginer des fraises n'est pas possible, en revanche il fait comme s'il

y avait du feu ou un robinet... Cette capacité est donc en cours d'acquisition, et nous pouvons supposer que la pensée représentative va se préciser et ainsi faciliter l'évocation.

La théorie de l'esprit et la prise en compte de l'autre

Louis semble comprendre nos intentions, même si son activité ludique reste essentiellement solitaire. Ce souhait de jouer seul provient plutôt d'une envie de contrôler son activité que d'un manque de prise en compte de l'autre. Il accepte par exemple de prendre les kaplas® ou de faire manger les personnages en image.

D'autre part, il est capable de dire que la vache ne voit plus à cause du pot placé devant elle; il peut ainsi se décentrer pour se positionner à la place de l'animal représenté sur la carte et imaginer son point de vue.

Il décide donc de son activité en restant moteur du scénario, mais nous laisse intervenir et prend, la plupart du temps, nos suggestions en compte. Il nous regarde régulièrement et reste dans l'échange, même s'il est concentré sur son jeu.

Le langage et les capacités communicationnelles

Malgré un trouble d'articulation, le langage permet à Louis de verbaliser ses actions et de leur associer une signification. Cette évocation va petit à petit lui permettre de faire semblant. De plus, Louis imite les différentes voix des personnages et peut s'adresser à eux en leur posant une question, ou prendre leur place pour donner la réponse. Il change ainsi facilement de point de vue : Louis se situe ainsi aux prémices du jeu de rôle.

Concernant le développement de ses compétences langagières, nous constatons au fil des séances qu'il élabore désormais de petites phrases, ce qui n'était pas le cas au début de la prise en charge. De plus, nous observons que le trouble de parole est moins prégnant et qu'il gêne moins la compréhension globale de son discours.

Le langage soutient directement son jeu imaginaire.

Il accompagne la distribution des fraises par des commentaires, et montre par ailleurs une capacité à la correspondance terme à terme qui tend à se stabiliser.

Les types de jeux et le niveau de symbolisme

Louis se situe dans un jeu symbolique en évolution. Il joue encore peu avec des objets imaginaires, mais il est apte à considérer un objet pour un autre. En ce sens, nous pouvons

dire qu'il se dirige bien vers le jeu symbolique. Il y a bien comparaison entre un élément donné (les bouts de papier, les kaplas®), un élément imaginé (le camembert, les fraises, la maman) et une représentation fictive (l'image de la fraise, du camembert ou de la maman et les projections qui vont en découler). Louis parvient à réaliser une assimilation déformante : il détourne l'utilisation première de l'objet en se détachant de sa fonction instinctive.

Lors de l'utilisation des kaplas®, il oscille entre des aliments, des personnes, puis il passe à des constructions réelles (ponts, barrière), restant l'utilisation intuitive des kaplas® (comme jeu de construction). A un autre moment, Louis effectue bien une comparaison subjective lorsqu'il compare un kapla® à une maman qui meurt, et se situe vraiment dans le symbole.

Louis peut faire preuve de créativité, comme lorsque les fraises cuisent et sont mangées avec de l'eau : il ne s'agit sans doute pas d'un collage à la réalité. Nous ne sommes donc pas dans la reproduction d'une scène réelle. Cela prouve bien qu'il tend vers un accès au jeu symbolique.

Fonction du jeu

Louis se montre capable d'investir le jeu pour y engager certains enjeux individuels. En effet, lorsqu'il fait punir tous les personnages, il laisse voir une certaine satisfaction qu'il expérimente à plusieurs reprises : un à un, tous les personnages refont la même bêtise, et Louis vérifie ainsi la conséquence (à savoir la punition), ce qui l'amuse chaque fois. Il évoque également la problématique de la mort, lorsqu'il allonge les kaplas®.

d. Perspectives de travail

- Dans le but d'encourager le développement du jeu symbolique, nous souhaitons amener Louis à se représenter des objets absents. En parallèle, il est nécessaire de continuer à encourager Louis dans l'utilisation des objets de façon détournée : en effet, il ne faut pas tomber dans la facilité, où l'on fait semblant en utilisant des objets dans leur fonction première. En outre, lorsqu'il sort les kaplas®, nous pourrions essayer d'éviter les constructions s'il n'y a pas d'histoires créées autour.

- Parallèlement, nous nous attendons à ce que, progressivement, ses commentaires se précisent et viennent nourrir son jeu. Ainsi, cela permettrait peut-être de solliciter son esprit créatif.
- D'autre part, il nous semble intéressant de profiter de ses progrès en raisonnement pour proposer des situations-problèmes à résoudre. Pour cela, il nous faudrait prendre une place plus présente dans son activité de jeu.

Conclusion

Louis se montre capable de créer des symboles en actes comme en mouvements. Il s'agit ici des prémices d'un jeu symbolique. L'imagination dont il fait preuve l'inscrit progressivement dans une activité ludique symbolique. En effet, cette compétence de créativité fait la spécificité du jeu symbolique. Son jeu reste encore peu coopératif et cela reste encore difficile pour lui de manier le symbole, le jeu symbolique est donc en cours d'investissement.

5. Chloé

a. Présentation de l'enfant

Chloé est née en août 2007 et a 5 ans et demi lors de ces observations.

Elle est suivie par le CAMSP depuis 2 ans pour un retard de langage et des difficultés d'apprentissage probablement liées à un défaut d'attention.

Chloé vit en famille d'accueil depuis quelques mois, suite à la décision de la maman. En effet, fatiguée et fragilisée par une pathologie psychiatrique, elle se sentait persécutée par sa petite fille. Chloé ne voit plus sa maman pour le moment, mais son papa l'accueille chez lui lors de certains weekends. Les parents depuis longtemps séparés, entretenaient une relation conflictuelle, et Chloé découvre donc une nouvelle figure paternelle lors de ces temps privilégiés.

Chloé est scolarisée en grande section de maternelle. Les enseignants décrivent une petite fille dotée de bonnes capacités, mais qui semble peu disponible pour les apprentissages.

Ils s'attachent notamment à soutenir sa position d'élève et tentent de la maintenir dans la poursuite du programme scolaire, malgré ses difficultés attentionnelles. Son investissement en classe est très variable.

Elle bénéficie de séances d'orthophonie hebdomadaires depuis 2 ans. Son trouble de langage est moins important, et nous travaillons désormais sur la mobilisation de son attention par la mise en place d'un cadre rassurant.

Nous avons fait le choix de décrire une séance d'avril 2012, permettant de rendre compte des capacités symboliques de Chloé.

b. Description de séance orthophonique

Nous proposons à Chloé un temps de jeu en début de séance. Nous notons qu'elle peut rester « concentrée » sur un temps sensiblement plus long que lors d'activités autres, de type coloriage sous dictée, lecture d'une histoire, jeux de société... De plus, Chloé arrive fréquemment assez énervée, et il nous semble adapté de lui laisser un temps de jeu plus libre, pendant lequel elle montre un réel apaisement.

Le matériel mis à disposition est le suivant :

- 6 petits pots en plastique,
- 1 figurine représentant un ours,
- 1 coquillage,
- des kaplas®,
- 1 verre en plastique,
- 1 coupelle en plastique,
- 2 playmobils® : un adulte et un enfant (tous deux de sexe féminin),
- 1 feuille cartonnée rectangulaire orange,
- des jetons,
- un carré en bois.

Chloé commence par empiler les pots en plastiques en disant qu'il s'agit de la maison de l'ours. Elle pose la feuille de papier par-dessus, faisant office de toit. Elle explique ensuite que l'ours déménage car « ça pue le chat ».

Chloé lui construit une nouvelle maison à l'aide de kaplas®, afin que « l'ours se cache des chasseurs », précise-t-elle.

Puis, elle prend l'enfant playmobil® et s'exclame : « ah faut que j'aille dans la maison sinon maman va gronder ! ».

Sans que l'on ne sache vraiment pourquoi, l'ours est puni et placé dans un verre. En se saisissant du playmobil® adulte, elle s'exclame qu'il a le droit de revenir à condition de ne plus faire de bêtises.

Finalement, l'ours peut retourner dans sa première maison, car « les chats ont ramassé ».

Tout d'un coup, l'ours a peur du coquillage car ce sont « des abeilles » ! Il part en courant et se fait tout de même piquer (Chloé mime alors l'abeille avec son doigt). Elle imite l'ours qui pleure. La maman playmobil® le soigne et l'emmène à l'hôpital.

A ce moment-là, Chloé regarde les objets disposés sur le bureau, et nous demande « y'a d'autres trucs ? ».

Nous lui répondons qu'elle peut peut-être faire l'hôpital avec un pot en plastique. Chloé est d'accord.

Les deux personnages reviennent alors de l'hôpital et l'ours va se reposer. La petite fille veut alors aller s'allonger avec lui, ce que la maman autorise.

Chloé construit ensuite une maison pour le chat imaginé. Puis elle enlève un kapla® : « t'as vu ? Ça tombe pas ! ». Sa construction est périlleuse mais elle y parvient. Nous lui proposons notre aide, qu'elle accepte volontiers.

Les abeilles, symbolisées par le coquillage, viennent soudainement casser la maison. L'ours appelle « au secours » en s'adressant à la mère et la fille. Chloé imite alors le bruit du chat, comme s'il était présent aussi, et fait parler la maman : « viens le chat ! ».

La petite fille casse un bout de la maison, s'excuse aussitôt : « désolée maman », mais elle est punie.

Chloé demande si l'on peut ranger et jouer à autre chose, et le jeu prend donc fin.

c. Pistes de réflexion

Nous ne reviendrons pas sur l'analyse des pré-requis tels que l'imitation, les liens de causalité, l'utilisation et la permanence de l'objet qui sont acquis chez Chloé.

La représentation cognitive

Chloé illustre bien la capacité représentative exercée dans la fonction symbolique. Cette aisance d'évocation induit la richesse de ses scénarios.

Elle n'a pas systématiquement besoin d'un objet réel pour jouer. En effet, Chloé fait intervenir des chats à plusieurs reprises qui ne sont jamais matérialisés. En revanche, les abeilles sont un coquillage ou sont symbolisées par son doigt. Par ailleurs, elle ressent le besoin d'amener un nouvel objet lorsqu'elle parle d'un hôpital. Chloé est donc en mesure de se représenter des éléments absents mais elle ressent encore parfois le besoin de s'appuyer sur une donnée perceptive.

La théorie de l'esprit et la prise en compte de l'autre

Malgré un jeu résolument solitaire, Chloé montre des aptitudes en ce qui concerne la théorie de l'esprit au travers de son jeu. En effet, elle peut prendre la voix de différents personnages et change facilement de rôles. Elle attribue donc des habiletés aux différents acteurs du jeu. Elle montre ainsi une vraie possibilité de décentration.

Elle peut nous demander de l'aide et l'accepte également volontiers lorsque nous lui proposons. D'un point de vue plus général, Chloé fait rarement allusion à ce que nous pouvons ressentir ou penser, et elle se laisse peu guider lors des différentes activités. Nous pouvons nous demander si cela est à mettre en lien avec des difficultés dans la prise en compte de l'autre, ou si Chloé se trouve dans une période d'opposition et d'agitation, entravant le développement des inférences.

Elle peut cependant évoquer lors de certaines séances qu'elle ne voit plus sa maman car elle est malade et fatiguée. On peut ainsi se demander si elle répète cela en tentant de mettre du sens sur ce fait, ou bien si elle comprend réellement ce que peut ressentir une personne souffrante. Chloé est encore jeune et le développement de telles capacités prend du temps.

Le langage et les capacités communicationnelles

Chloé verbalise tout au long de son jeu, et chantonne régulièrement. Ses actes de langage au cours du jeu ne sont pas adressés, et il est probable qu'elle agirait de la même façon au cours d'un jeu solitaire. Son niveau langagier s'améliore, et malgré quelques déformations syntaxiques et un léger trouble de parole, Chloé progresse dans son jeu symbolique grâce au support langagier. Son imagination et les scénarios qu'elle met en place sont complexes, même si l'enchaînement des séquences est parfois un peu désorganisé. Elle peut ne pas verbaliser la totalité des événements, et nous avons ainsi parfois du mal à saisir le lien entre deux actions qui s'enchaînent. Lorsque son jeu deviendra plus coopératif, il serait intéressant de se saisir de cette opportunité pour lui apporter des modèles, tant sur le plan syntaxique que sur une meilleure organisation d'un schéma, définissant un scénario tout aussi complexe, mais éventuellement mieux anticipé.

Les types de jeux et le niveau de symbolisme

Comme nous l'avons soulevé, Chloé peut faire intervenir dans son jeu des éléments absents. Elle est capable de se représenter la réalité avec des symboles, tout comme elle le fait dans le langage. En effet, un enfant qui a accès au langage montre régulièrement une bonne capacité à manier les symboles, puisque les mots sont des symboles. Les mots lui permettent de faire semblant et l'aident à faire appel à son imagination.

D'autre part, Chloé engage de nombreux enjeux psychiques dans les scénarios qu'elle propose, et nous pouvons relever des thèmes récurrents comme le déménagement, les liens familiaux, la punition... Nous pouvons penser que le jeu lui permet d'assimiler le monde extérieur, sans limitation, et d'extérioriser ce qu'elle ressent. A ce niveau de jeu symbolique, il est logique d'observer une valeur de structuration, relative au développement de la personnalité de l'enfant et à ses tourments inconscients.

d. Perspectives de travail

- La prise en charge est centrée sur la tentative de canalisation de l'attention de Chloé. L'objectif à terme est de la rendre plus disponible pour les apprentissages. Pour ce faire, nous passons entre autres par l'intermédiaire du jeu, lieu d'expression sans nécessité d'accommodation.

- Nous espérons faire évoluer son jeu symbolique solitaire vers un jeu plus coopératif, ce qui nous permettra de travailler sur la précision de sa syntaxe et sur l'enrichissement de son vocabulaire, tout en conservant la notion de plaisir.
- Nous continuons par ailleurs d'aider le développement de ces compétences, en passant par différents supports, tels que le dessin, les jeux de société, la lecture de livres pour enfants ou les comptines.

Afin d'aider Chloé à se rendre davantage disponible pour les apprentissages, la prise en charge relève également d'un accompagnement psychologique. Si le langage peut permettre un certain travail autour des angoisses de Chloé, il ne semble pas que son retard de parole soit en première ligne. L'orthophoniste doit passer ici par le jeu pour la laisser exprimer ses préoccupations.

Conclusion

Chloé semble se saisir du jeu symbolique comme support à la réalité. En effet, cette enfant montre une capacité d'évocation de scénarios variés, mais les thèmes retrouvés laissent penser que ce terrain de jeu est l'occasion de projeter, de rejouer même, certaines angoisses du réel.

III - PERSPECTIVES DE TRAVAIL DANS LE CADRE DE SÉANCES EN ORTHOPHONIE

1. Le cadre orthophonique

En tant que professionnelles du langage et de la communication, il nous semble important de rappeler les enjeux du cadre spécifique posé par la séance orthophonique.

Une position d'écoute particulière paraît légitime et indispensable dans ce contexte thérapeutique. En effet, la formation d'orthophoniste sensibilise le professionnel aux difficultés générées par des troubles de l'expression, de la compréhension et de la communication.

L'orthophoniste ne se contente pas de rééduquer des altérations manifestes du langage oral ou écrit. Il tient compte de l'individu et de son histoire, et accepte donc l'idée de la création d'un espace, prêt à recevoir les émotions et les questionnements de chacun de ses patients.

Concernant nos recherches sur le développement de la capacité symbolique, il est donc évident que l'accueil des enfants en séance est à lui seul un élément fondamental de la prise en charge. Le thérapeute a donc la mission de soigner les bases de chaque nouvelle rencontre, aussi bien au début de la prise en charge que durant les premières minutes des séances à venir.

L'objectif, temporaire dans un premier temps, peut être simplement celui de rendre l'enfant disponible psychiquement, en acceptant même qu'il régresse parfois. D'une manière générale, la relation établie tout au long du suivi entre le patient et le thérapeute permet de supporter certains enjeux psychiques amenés par l'enfant. Par ailleurs, si les propositions de l'enfant semblent répétitives et assez restreintes aux yeux de l'orthophoniste, rien ne l'empêche de créer des liens entre ce que son jeune patient apporte et ce qu'il pense devoir travailler.

Nous pouvons prendre l'exemple de Chloé, âgée de 5 ans, qui, lors de son arrivée dans le bureau, est systématiquement agitée. Ses angoisses doivent être accueillies, sans qu'elles

aient systématiquement besoin d'être verbalisées ; nous tentons ainsi de recevoir son agitation par la mise à disposition d'un espace sécurisant. Elle bénéficie, à chaque début de séance, d'un temps de jeu "libre" dont elle se sert pour mettre en scène des événements variés à travers un jeu symbolique riche.

Il est par ailleurs parfois intéressant, dans ces petits temps informels, de savoir s'effacer et d'être le plus discret possible pour ne pas envahir l'espace investi par l'enfant.

Dans d'autres cas, l'instauration d'un schéma d'activités ritualisé peut soulager et rassurer l'enfant envahi par des idées fixes ou débordé par ses préoccupations. C'est le cas d'Adam, pour qui rester assis et attentif est très compliqué. Quand il entre, l'orthophoniste lui propose un emploi du temps déterminant l'organisation de la séance.

Pour résumer, après l'observation des différents domaines de développement de l'enfant, il est nécessaire du point de vue de la remédiation, de rendre compte des sous-systèmes qui s'organisent de façon partielle. Il s'agit notamment de les solliciter à partir de situations-problèmes précises, afin d'en permettre l'achèvement. Autrement dit, l'orthophoniste s'adapte aux capacités de l'enfant en situant sa demande dans la « zone proximale de développement ».

2. La prise en compte de l'autre comme pré-requis majeur

Comme nous l'avons longuement décrit dans notre partie théorique, une interaction effective joue un rôle important dans le développement de nombreuses capacités chez l'enfant. Après avoir pris le temps d'observer l'enfant pour mieux faire connaissance, le professionnel va émettre certaines hypothèses quant aux limites de l'accès au symbolisme chez cet enfant. Il arrive régulièrement qu'un des facteurs entravant ce développement soit celui d'une prise en compte de l'autre déficitaire.

A partir du moment où l'enfant pose ses yeux sur une personne, l'orthophoniste peut considérer qu'il est prêt pour entraîner de nouvelles compétences, dans la mesure où ce regard soutient une possible interaction.

Par ailleurs, le contact visuel adapté (à la différence d'un regard fixe, non adressé, que l'on peut rencontrer chez certains enfants avec troubles autistiques sévères) permet l'observation d'un modèle à imiter. L'adulte, ou le pair, est source d'apprentissage dans la mesure où ses actes et ses paroles participent au développement de nouvelles acquisitions chez l'enfant.

Il nous semble intéressant de partager une réflexion : lorsque nous tentons de déterminer chez un enfant ses possibilités de prise en compte de l'autre, un doute subsiste. En effet, seules ses attitudes peuvent servir à appuyer nos analyses, et cela ne suffit pas toujours pour rendre compte de cette compétence spécifique. En effet, agit-il par simple mémorisation d'un comportement ou met-il réellement du sens derrière l'émotion de l'autre ?

Dans les premiers temps de prise en charge, l'orthophoniste peut se donner comme objectif l'éveil de l'enfant à la prise en compte de l'autre. Par exemple, l'entraînement du regard adressé s'aborde par le biais de jeux d'échange, avec un ballon notamment. Ainsi, l'orthophoniste installée en face de l'enfant l'appelle, puis lorsqu'elle réussit à croiser son regard, lui lance le ballon. Ce geste peut s'accompagner d'une interjection telle que « à toi ! » ou « hop ! », dans le but d'attirer son attention, et d'encourager également chez lui la production de verbalisations au cours de cet échange, dont le tour de rôle est ici symbolisé par un objet réel. Ainsi, en jouant avec une balle, on encourage l'enfant à s'inscrire dans le langage dans un temps déterminé, l'objet étant ici une sorte de transition autorisant l'échange.

D'autre part, pour solliciter régulièrement le regard de l'enfant, il est possible de porter l'objet désiré près de nos propres yeux afin que l'enfant puisse, lorsqu'il dirige son regard vers l'objet désiré, croiser inéluctablement le nôtre. D'autre part, l'utilisation du français signé¹², permet de soutenir l'attention de l'enfant en l'incitant à nous regarder.

Un deuxième indice d'une prise en compte de l'autre effective est celui du pointage. Il démontre que l'enfant a conscience de l'autre en tant qu'acteur potentiel dans son

¹² cf glossaire

environnement. Par ailleurs, il prouve la mise à distance entre soi et l'objet et entre soi et l'autre. Le pointage induit en outre une situation d'attention partagée, prémisses rudimentaires des séances dans un cadre orthophonique.

En séance, nous nous attachons à l'acquisition du pointage en recherchant l'intérêt de l'enfant : s'il désire quelque chose, il cherchera à interpeller l'adulte pour le lui faire comprendre. Il faut donc redoubler d'imagination afin de trouver ce qui motive notre jeune patient.

Le tube à bulles est par exemple un objet généralement très apprécié. C'est ici l'occasion d'encourager le tour de rôle, si l'enfant sait souffler. Lorsque l'orthophoniste s'arrête, l'enfant est ainsi encouragé à réitérer une demande, à l'aide de pictogrammes, de gestes ou en utilisant le langage.

De même, la mise en place de pictogrammes comme support de communication entraîne elle aussi le pointage. L'exemple le plus frappant est celui de Nicolas, 3 ans, ayant peu de langage, qui joue avec une petite maison fermée à clé. L'animal qui l'intéresse est coincé à l'intérieur et Nicolas tente pendant plusieurs minutes d'ouvrir la porte à l'aide de la petite clé. Le pictogramme "AIDE" est placé devant lui, pictogramme qui a par ailleurs été présenté fréquemment lors d'activités antérieures. Nicolas finit par pointer le pictogramme. L'objectif est alors atteint : l'échange d'image sous-tendu par l'acte communicationnel de la demande est bien réalisé par l'enfant.

Une autre manière de prendre l'autre en compte est celle du langage : exister à travers les mots de l'autre peut attirer l'attention sur le lien qui nous unit à lui. Avec Dorian par exemple, le travail préliminaire est celui de l'inscription de ses actions dans la notion de formats. En verbalisant ses actes, nous lui signifions dans un premier temps que nous faisons partie du même espace. Dans un second temps, ayant connaissance de ses capacités, nous pouvons le guider. L'orthophoniste envisage ainsi un progrès sensible à la portée de l'enfant, afin qu'il se sente en confiance lorsqu'il réussira, petit à petit, l'accomplissement de nouvelles tâches. Cette notion de formats, précisément décrite par Bruner, peut se rapprocher de l'idée de zone proximale de développement, développée par Vigotsky.

3. L'imitation : support transversal en séance d'orthophonie

Une prise en compte de l'autre en tant qu'individu différencié permet également l'imitation, socle de nombreuses compétences. Cette notion peut être appréhendée tout au long d'une séance : l'orthophoniste cherche régulièrement à capter l'attention de l'enfant, afin d'encourager divers comportements imitatifs.

Le thérapeute se laisse le temps de repérer les capacités imitatives de l'enfant : est-il capable d'imitation simultanée, différée, qu'en fait-il par la suite ? Il est sage de rappeler que le professionnel doit garder à l'esprit que l'enfant reste limité par son niveau d'acquisition sensorimotrice. Ces différents comportements sont donc à inclure dans un large panel d'attitudes.

Par exemple, la petite Lilly, après avoir observé la manière dont l'orthophoniste ouvre le tube à bulles (action de dévisser), n'ajuste pas son geste et continue de tirer sur le bouchon pour ouvrir le tube. Il est alors pertinent de lui proposer un grand nombre d'objets encourageant le fait de tirer ou de dévisser, afin qu'elle acquière ce schème moteur consistant à dévisser. Ce n'est que par la suite que nous pourrions juger de sa capacité d'imitation.

De nombreux temps de jeu sont l'occasion de faire émerger des capacités imitatives : les comptines et chansons, les jeux de construction, l'élaboration de petits scénarios à l'aide de personnages ou les jeux de faire-semblant comme le jeu de la poupée, du docteur, de la dînette (etc.). Les enfants ont connaissance de ce type de schémas d'actions, et cela facilite la reproduction de petites scènes.

Nous pouvons tout de même nous poser la question de savoir si les performances d'imitation observées lors d'une séance seront par la suite généralisables en dehors du modèle et en l'absence du cadre spécifique proposé.

Camille, âgée de 5 ans, joue beaucoup aux jeux de faire-semblant durant la prise en charge orthophonique. D'une séance à l'autre, nous retrouvons les mêmes séquences d'action, qu'elle fait très rarement évoluer. Elle peut jouer seule, sans qu'elle ait besoin de modèle, mais si nous ne proposons pas de changements dans son jeu, la reproduction de scènes de la vie quotidienne reste figée.

Tout se passe comme si ses capacités imitatives étaient limitées par l'intégration de représentations stéréotypées et par un imaginaire pauvre.

Une autre manière d'encourager l'émergence de ces comportements est d'imiter l'enfant lui-même en mouvements. Par exemple, lorsqu'il joue seul avec un objet de manière répétitive, il peut être intéressant de reproduire son action, afin d'attirer son attention. En cassant la routine proposée par l'enfant, nous lui montrons que différentes possibilités s'offrent à lui, à partir de ce matériel qu'il a choisi. Cela peut être par ailleurs l'occasion de lui faire découvrir un nouveau schème sensorimoteur, ou de lui donner l'envie d'explorer cet objet sous un angle différent. Nous le poussons, grâce à l'imitation, à explorer et à expérimenter différemment son environnement.

Le micro des tout-petits® est un outil intéressant pour encourager les comportements imitatifs. En effet, les divers jeux proposés favorisent l'oralisation de l'enfant, encouragée par des conséquences ludiques (les personnages répètent ce que produit l'enfant en l'imitant, ou agissent sur consigne verbale). Ici, c'est le personnage du jeu qui répète ce que dit l'enfant, en modifiant souvent sa voix. Cela surprend l'enfant, qui, à son tour, expérimente les différentes possibilités de sa voix.

4. Le matériel de l'orthophoniste comme support d'expérimentation de l'objet

Les repaires d'orthophonistes regorgent souvent de merveilles : des boîtes en tout genre, des balles et des bulles, des poupées, de la pâte à modeler, des playmobils®, des images, des LEGO®, des jeux de manipulation attractifs, de jeux musicaux (etc.).

Chaque matériel est sélectionné avec soin par le thérapeute dans le but de disposer du nécessaire pour créer des situations adaptées à chaque enfant.

La mise en œuvre du geste fait partie intégrante du développement sensorimoteur de l'enfant. Apprendre à agir pour modifier son environnement permet le développement des comportements moteurs fins adaptés.

Les jeux dont certains éléments peuvent être cachés sont notamment intéressants du point de vue de la permanence de l'objet et de l'anticipation. Par exemple, lorsqu'ils jouent avec un circuit de billes constitué de tubes à encastrer et de diverses passerelles, certains enfants sont capables, lorsqu'ils placent une bille au niveau d'une entrée, d'anticiper exactement l'endroit où la bille va logiquement réapparaître, après avoir expérimenté les différentes possibilités.

De plus, comme nous avons pu l'évoquer, développer l'intérêt de l'enfant pour certaines choses en particulier permet l'émergence de la demande. L'enfant, motivé par l'activité qu'il vise, déploiera éventuellement un plus grand nombre de moyens, et exprimera ainsi une possible requête. Il s'agit pour l'orthophoniste de mettre à jour les réelles capacités de l'enfant : à travers une situation d'attente spécifique, nous proposons un matériel adapté.

L'enfant différencie les positions de l'objet, à partir de déplacements de plus en plus vastes et complexes, accédant ainsi à la multiplicité des positions qui génère une mobilité nouvelle et certaine entre son corps, l'objet et autrui. Ces nouvelles compétences alliées à l'émergence progressive de la fonction symbolique donnent à l'enfant la capacité d'évoquer l'absence d'un objet, en d'autres termes, la capacité de se représenter l'objet. Dans ce nouveau contexte où l'enfant, l'objet et autrui se différencient, ces derniers continuent pleinement d'exister même si l'enfant ne les voit plus. Il aborde alors la notion fondamentale de permanence de l'objet.

Martinez-Collet, dans son article *Construction de la permanence de l'objet, processus de séparation et prévention précoce en maternelle* explique que les enfants qui acceptent la séparation en s'appuyant sur l'objet ou l'autrui de transition iront explorer le nouveau milieu, tandis que les autres, ceux qui refusent de se séparer, ne se lanceront pas d'eux-mêmes au devant de l'inconnu. En conséquence, ils ne découvriront pas les personnes, les objets et les règles qui constituent le nouveau milieu.

Pour les enfants qui semblent ne pas avoir achevé leur développement sensorimoteur, il s'agit de leur donner les moyens de parachever la permanence de l'objet et de faciliter le passage de ce principe de conservation au niveau représentatif ou symbolique.

Il convient pour ce faire de partir de mises en situation de recherche et d'explorations d'objets que les enfants peuvent effectuer dans des contextes très variés, et selon une progression allant de l'action vers la représentation de l'action, via sa perception de l'action.

Selon Martinez-Collet, ces situations mettent en jeu deux sortes d'expériences :

- l'expérience logico-mathématique, qui résulte de la coordination nécessaire des actions, en vue du groupement des déplacements spatiaux, des séries temporelles et causales constitutives des relations entre objets ;
- l'expérience physique, qui permet de découvrir et de différencier les qualités perceptives de l'objet. Ainsi peuvent être effectuées les constantes perceptives et l'élaboration du caractère substantiel de l'objet.

L'objet permanent résulte, d'un point de vue épistémologique, de la coordination de ces deux sortes d'expériences.

Le jeu de caché-trouvé est une activité permettant la mise à l'épreuve de ces expériences. Dissimuler un petit jouet sous un foulard peut être l'occasion de vérifier si l'enfant a bien conscience de l'existence de l'objet malgré le fait qu'il ne soit plus dans son champ perceptif. Nous pouvons également faire disparaître un élément d'un jeu sous la table pendant que l'enfant joue. Il peut se montrer motivé pour rechercher cet élément manquant, ou bien s'accommoder de son absence en jouant autrement. Certains comportements peuvent évoquer chez l'enfant des intentions sous-jacentes, comme lorsqu'il regarde l'adulte avec étonnement, en le soupçonnant d'avoir agi sur l'objet ou en lui demandant indirectement de l'aide. Il est intéressant de s'attarder sur son comportement de recherche de l'objet disparu : va-t-il explorer le dessous de la table ou va-t-il chercher dans un lieu inadéquat ? S'il s'agit d'une balle, va-t-il avoir l'idée de regarder dans un plus grand périmètre, en pensant qu'elle a la caractéristique de pouvoir rouler et donc de s'éloigner ? Autant de réactions sont évocatrices du niveau de compréhension des liens de cause à effet et des capacités d'abstraction des propriétés des objets.

Les situations où le thérapeute propose un intermédiaire entre l'enfant et l'objet sont très constructives. Par exemple, l'adulte peut proposer à l'enfant de tirer une petite voiture par une ficelle, ou de ramener un objet avec un bâton... Ceci permet à l'enfant de construire une représentation de l'objet différenciée, et non plus dans le prolongement de lui-même. Par exemple, Dorian, âgé de 3 ans, se montre capable de tirer sur la ficelle d'un canard pour le faire rouler au sol.

Il est intéressant de constater que le développement des conduites de recherche et d'exploration est massivement retransposé vers la recherche de sons, de signes et de symboles.

Lorsque nous observons un enfant aimant particulièrement manipuler les jeux, nous devons garder à l'esprit que cela peut être par unique plaisir. En effet, il peut avoir déjà compris les liens de causalité inhérents à l'objet en question ; pour autant, il prend plaisir à être « cause de ». De plus, l'enfant peut anticiper la conséquence, ce qui lui procure satisfaction.

De la même façon, l'utilisation d'objets variés réunissant des propriétés communes prouve une capacité d'assimilation effective et permet à l'enfant de tendre vers la généralisation. Cette capacité va permettre l'émergence du concept chez l'enfant.

Afin d'encourager le développement du concept, nous pouvons, à partir des objets, proposer des activités de classement d'images. Il est intéressant ici de voir si l'enfant est capable d'extraire des caractéristiques communes à partir d'images ou d'objets divers. D'autre part, le jeu de rangement autour des couleurs ou des tailles entraîne notamment l'extraction de similitudes, et tend vers la représentation et la compréhension du concept.

5. La capacité représentative dans la clinique orthophonique

Toutes ces activités au cours desquelles l'enfant peut expérimenter le fait de cacher, de manipuler, de nous imiter, le poussent à l'évocation. Il mémorise certains faits qui l'aident

ensuite à anticiper les effets d'une action : il se crée donc des images mentales.

Lorsque Dorian, dans le taxi qui le mène en séance, fait comprendre à sa mère qu'il va voir le canard de l'orthophoniste en imitant le bruit qu'il fait, nous pouvons nous dire que la représentation est effective.

En séance, il est intéressant de proposer verbalement une activité à l'enfant, sans qu'il puisse s'aider de la modalité perceptive. Ainsi, nous faisons l'hypothèse, s'il peut répondre à notre question ou se diriger vers le matériel correspondant à l'activité que nous avons proposé, qu'il a bien accès à une représentation mentale du mot entendu.

En début de séance, l'orthophoniste peut par exemple proposer « et si l'on jouait à la dinette? ». Certains enfants préféreront se saisir d'un autre jeu, sans donner de réponse. Il est ici important de se demander si la prise en compte de l'autre est suffisante pour que l'enfant adhère à notre proposition. Avec Céline par exemple, un des principaux objectifs de la prise en charge est de stimuler chez elle la création de représentations spatio-temporelles. Nous avons pu mettre en place avec elle un agenda, dans lequel les parents collent des photos des différents événements de vie de Céline, pour l'aider à mieux se repérer dans le temps. Nous y notons également les jours d'école, les jours où elle reste à la maison, et les séances d'orthophonie. Petit à petit, c'est l'occasion pour elle de nous raconter des choses passées, ou des choses à venir, et nous encourageons ainsi ses capacités d'évocation.

Nous pouvons remarquer qu'avec des enfants présentant des troubles du spectre autistique, l'utilisation de pictogrammes renvoie à une mémorisation d'une association systématique entre un pictogramme donné et une action ou un concept correspondants. Chez certains enfants, la capacité symbolique étant limitée, le pictogramme ne renvoie à aucune représentation et ce lien doit donc être fortement induit par un apprentissage soutenu. Il faut donc rester vigilant quant à l'interprétation des capacités représentatives.

Si en séance, un thérapeute utilise du matériel iconique, Claire de Firmas, orthophoniste, rappelle que cela nécessite extrêmement d'attention et de rigueur. En effet, la représentation se construit à différents niveaux : le lien entre le mot entendu et une image n'est pas le même que celui entre le mot entendu et un objet réel. Le lien sera également différent entre le mot entendu et une photo, ou un dessin. La photo est une étape intermédiaire vers la représentation.

Le marqueur de représentation joue un rôle prépondérant dans certaines prises en charge, là où certains patients n'accordent pas aux mots leur valeur symbolique. En effet, certaines personnes paraissent prisonnières d'une représentation fixe de la langue, ce qui entrave la mobilité nécessaire à toute prise de parole.

Le jeu Photomystère® met bien à profit les aptitudes de représentation. La photo, cachée par une dizaine de rectangles, est peu à peu découverte, et il est parfois bien difficile de deviner ce dont il s'agit, en ayant qu'un faible indice de la forme globale de l'objet. L'enfant entraîne ainsi sa capacité d'évocation et sa flexibilité mentale, puisqu'il doit faire preuve de souplesse, tant pour accepter le point de vue de l'autre joueur que pour faire évoluer le sien au cours du jeu. En effet, à chaque nouveau morceau de l'image découvert, la réponse peut changer ; il faut faire abstraction de l'idée précédente, et se créer une nouvelle représentation hypothétique.

L'association entre des images ou des gestes et des schèmes verbaux soutient la représentation. Ainsi, il est souvent très intéressant de voir comment un enfant avec qui nous étayons régulièrement notre langage par l'utilisation de signes, peut lui-même les reprendre au quotidien pour faire partager quelque information à son entourage. Dans cette situation, le signe sert de soutien à l'expression parfois défaillante. C'est ainsi que Julie, 6 ans, n'ayant pas accès au langage, parvient tout à fait à se faire comprendre par l'utilisation de signes qu'elle s'approprie après les avoir vus. L'utilisation des signes LSF¹³ aide à la formation du symbole en plus de soutenir la compréhension.

Il peut y avoir, chez certains patients, une dépendance à l'image, empêchant l'accès aux échanges verbaux symbolisés. Il s'agit là du versant négatif du rapport à la représentation. A l'inverse, chez certains enfants, la représentation est complètement inhibée, l'évocation est comme stérile, et l'orthophoniste a alors recours aux images et aux activités plastiques pour stimuler la fonction symbolique.

De plus, la représentation ne fait pas appel au même niveau de symbolisation selon le contexte et la redondance des informations. Par exemple, l'enfant peut être aidé de l'image, du mot écrit, d'une mimique ou d'un geste.

¹³ cf glossaire

C'est ce marqueur de représentation qui renseigne sur les liens entre le signifiant verbal et sa représentation iconique, acoustique ou graphique. Cela peut être intéressant par exemple d'observer l'image qu'a l'enfant de son propre corps, notamment à travers le dessin.

En rééducation orthophonique, le passage de l'imaginaire au symbolique repose sur des activités de représentations (jeu, dessin, transformation de matière, jeu de construction, etc.). Cette inscription dans la fonction symbolique est motivée par un réel souci de communiquer ses représentations internes à son interlocuteur.

Afin de travailler l'évocation, il est possible de proposer un jeu des mimes, où l'objectif est de deviner ce que l'autre imite (personnage, action). L'enfant doit imaginer quelque chose qui n'est pas présent, et doit se détacher de la situation réelle, du rôle de l'orthophoniste et de la personne qu'elle représente dans la réalité, pour accéder à la chose ou à la personne imitée.

La constitution d'un univers représentatif est nécessaire pour envisager une certaine progression concernant le jeu symbolique. Par ailleurs, la séance d'orthophonie est l'occasion d'immerger l'enfant dans un bain de signifiants, se rapportant à des significations correspondantes.

6. Essor de la capacité symbolique

Une fois que l'enfant a pu expérimenter les différents pré-requis présentés tout au long de ce mémoire et qu'ils sont correctement intégrés, l'orthophoniste peut envisager de proposer des situations mettant en exergue ses capacités symboliques.

Si nous sentons que l'enfant est en difficulté pour rejouer une action du quotidien malgré des progrès significatifs concernant les pré-requis évoqués précédemment, nous pouvons par exemple proposer un travail en commun avec la famille. Nous leur demandons alors d'insister sur une scène ritualisée de la vie de l'enfant, comme par exemple le temps du

repas ou du coucher. Les parents tentent ainsi de verbaliser au maximum les étapes de ce moment particulier, en essayant de capter l'attention de leur enfant et en le poussant doucement à être plus autonome sur ces temps de vie quotidiens. L'orthophoniste peut ensuite reprendre ce même schéma d'actions en séance. Ce travail en commun consiste également à insister sur les liens entre un lieu et un autre, liens encore fragiles chez ces enfants qui ne se lancent généralement pas dans l'imitation de ces scènes simples.

Nos interventions dans le jeu de l'enfant visent à enrichir ses scénarios : il s'agit par exemple de lui suggérer que la poupée avec laquelle il joue a peut-être faim, et de voir comment il réagit face à cette suggestion. En insérant de nouveaux acteurs dans son jeu, l'enfant va entraîner une même action sur eux ou selon leur point de vue et va ainsi passer par une nouvelle étape du jeu symbolique. Cela peut commencer par la simple évocation de personnages absents ou d'objets inexistantes. C'est ainsi qu'Evan, enfant de 7 ans présentant un syndrome autistique de type Asperger¹⁴, semble assez limité dans ses propositions de scénarios, mais est très demandeur d'idées nouvelles de la part de l'adulte.

L'orthophoniste va aider l'enfant à enrichir son jeu lorsque le souci de vraisemblance est trop marqué, en introduisant des objets détournés de leur utilisation initiale, et en le guidant doucement vers un jeu plus collectif.

Lors d'une séance, l'orthophoniste explique à Frédéric qu'elle n'a exceptionnellement pas la maison qu'il affectionne. Elle propose alors d'en construire une. L'objectif est de l'amener à se représenter ce que peut être une maison puis à accepter de jouer avec un support plus abstrait, et ainsi de s'éloigner quelque peu du réel. Les jeux de construction ont ainsi un véritable intérêt d'un point de vue symbolique.

D'autre part, pour encourager l'enfant dans la création de scénarios imaginaires et dans l'utilisation détournée des objets, nous pouvons, comme pour le cas de Chloé, ne laisser à l'enfant qu'un nombre limité d'objets à sa portée, sans liens apparents et sans valeur fonctionnelle, autrement dit sans signification induite.

¹⁴ cf glossaire

Progressivement, nous pouvons attendre de l'enfant un allongement et une complexification des scénarios. Les actions ne sont plus isolées comme au début du jeu symbolique, et l'enfant peut désormais adhérer pendant toute une séance à un même scénario, en faisant intervenir de nouveaux éléments régulièrement, qui viennent enrichir l'histoire de départ. Petit à petit, nous pourrions le pousser à l'improvisation, afin qu'il passe à l'étape ultime du jeu symbolique.

Par exemple, lors d'un temps de groupe où participent chaque semaine quatre enfants présentant des troubles du spectre autistique, nous mettons en place le jeu du restaurant. Nous décidons de faire semblant d'avoir un bébé sans que celui-ci ne soit matérialisé, en visant à complexifier le scénario.

Par la suite, l'enfant propose des séries d'événements issues de son imagination. Nous entrons alors dans des scénarios qui s'enrichissent et qui exposent des thèmes plus variés. L'enfant suit un fil conducteur, tout en anticipant les rebondissements et fait activement participer l'autre. En outre, l'utilisation d'objets absents prouve le niveau élaboré de symbolisation. En plus de prendre un objet pour un autre, l'enfant peut faire comme si l'objet était présent.

A ce niveau de jeu, nous pouvons considérer que l'enfant arrive à la fin du développement du jeu symbolique. En parallèle, les jeux de règle sont envisageables.

Le jeu du Ludanimo® est d'ailleurs très intéressant dans ce sens puisque le matériel qu'il contient laisse plusieurs possibilités de jeu à l'enfant. Les petits animaux en plastique, mous et très colorés, les différents supports gigognes et le dé permettent soit une simple manipulation, soit un jeu de règle, soit l'invention d'une histoire. L'orthophoniste a donc tout intérêt à donner ces éléments à l'enfant sans indications guidant le jeu.

CONCLUSION

« Le jeu nourrit sans arrêt le développement de l'enfant, de la même façon que ce développement nourrit sans arrêt son jeu. » (Jean Epstein)

Chez les enfants au développement atypique ou hétérogène, il semble y avoir une perturbation de l'activité ludique, plus ou moins liée à la difficulté d'accès aux symboles. Nous rappelons avant toute chose l'importance des premières relations entre l'enfant et son entourage proche et la nécessité d'un travail préalable autour de certains pré-requis tels que l'imitation, la découverte de l'objet, la représentation cognitive, la théorie de l'esprit ou l'élaboration du concept. L'acquisition des ces pré-requis est en intrication directe avec l'émergence de la capacité symbolique, fondement d'un développement harmonieux, d'un point de vue psychomoteur, cognitif, social, psychologique et affectif.

L'observation du jeu de l'enfant donne des clés essentielles au professionnel concernant les domaines fragiles de son développement. Les recherches menées lors de ce mémoire laissent penser que le niveau symbolique de l'enfant peut soutenir ou entraver son habileté à jouer. En effet, la capacité symbolique est nécessaire pour prétendre au jeu symbolique.

Ainsi, à partir et au travers du jeu, les séances orthophoniques soutiendront le développement de la capacité symbolique, support de compréhension du monde environnant. Effectivement, grâce au jeu, l'enfant élabore des systèmes de signifiants qu'il pourra ensuite assimiler au monde extérieur

Il convient de rappeler que chaque enfant évolue selon son propre rythme, et qu'il incombe au thérapeute d'appréhender ce rythme et de s'y adapter. Au regard de notre travail, il nous semble inapproprié de considérer de façon linéaire l'évolution du jeu symbolique chez les enfants que l'on rencontre en orthophonie, étant donné l'hétérogénéité de leur développement.

Suite à nos observations cliniques, nous avons pu rendre compte que si certains enfants s'inscrivent dans le jeu, leur accès au jeu symbolique reste cependant incertain. Nous

pensons donc que toutes formes d'activités ludiques sont à encourager chez l'enfant, en tant que supports de nombreuses acquisitions. Nous pouvons aussi conclure que la fonction symbolique joue un rôle important dans la richesse du jeu mais qu'elle n'est pas une condition exclusive.

Dans la continuité de notre travail de recherche, il serait donc intéressant de connaître la position des orthophonistes quant à la place du jeu symbolique au sein de leurs prises en charge, et de tenter de comprendre pourquoi cette activité est parfois négligée voire discréditée.

D'autre part, nous pourrions élargir notre réflexion sur la place qu'entretient le symbole dans l'apprentissage du langage écrit. Nous pourrions par exemple mettre en relation les méthodes d'apprentissage de la lecture et les difficultés d'accès aux symboles. Ainsi, pourrait-on imaginer proposer à l'enfant une méthode adaptée à ses compétences ?

REFERENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

Mémoires

Bourgoin, L. (1994). *La fonction symbolique chez l'enfant déficient intellectuel*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité en Orthophonie de l'Université de Nantes.

Dahimène, A. (2000). *Jeu symbolique et mode d'accueil chez les enfants de 2-3 ans*. Mémoire pour l'obtention d'une Maîtrise en Psychologie de Développement de l'Université de Nantes.

Gadé Roy, E., Moreau, M. (2004). *Ce qui se joue dans le jeu*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité en Orthophonie de l'Université de Nantes.

Michaud, M. (2006). *Lecture et enjeux de la lecture chez les enfants autistes*. Mémoire pour l'obtention du diplôme universitaire Autisme de l'Université de Rennes.

Rogues, A. (1982). *Un point de vue sur le langage : la représentation, le jeu symbolique, le langage*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité en Orthophonie de l'Université de Nantes.

Articles

Anzieu, D. (1974). *Le Moi-peau*. Nouvelle Revue de Psychanalyse, tome 9, p. 195-208

Ciccone, A. (2001). *Enveloppe psychique et fonction contenantante : modèles et pratiques*, Cahiers de psychologie clinique, n° 17, p. 81-102.

Martinez-Collet, M. (2001). *Construction de la permanence de l'objet, processus de séparation et prévention précoce en maternelle*. Mille et un bébés, n° 38, p. 127-137

Melot, A. (1999). *Développement cognitif et métacognitif : panorama d'un nouveau courant*. *Enfances*. n°52-3. p 205-214

Meltzoff, A., Moore, M. (1977). *Imitation of facial and manual gesture by human neonates*. *Science*, n°198, p. 75-78.

Nadel, J., Baudonnière, J.-M. (1980). *L'imitation comme mode d'échange prépondérant entre pairs au cours de la troisième année*. *Enfance*. Tome 33 n°1, p. 77-88.

Sylvie, G. (2006). *Le moi-peau*. *Médecine sciences*, vol. 22, n° 2, p. 197-200.

Ouvrages

Anzieu, D. (1974). *«Le Moi-peau»*, *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, n° 9. Paris : Gallimard

Astington, J. (1999). *Comment les enfants découvrent la pensée, la théorie de l'esprit chez l'enfant*. Paris : Retz.

Baron-Cohen, S. (1998). *La cécité mentale : un essai sur l'autisme et la théorie de l'esprit*. Grenoble : PUG.

Baudier, A., Céleste, B. (2010). *Le développement affectif et social du jeune enfant*. 3^{ème} édition. Paris : Armand Colin.

Berger, M. (2006). *Les troubles du développement cognitif : Approche thérapeutique chez l'enfant et l'adolescent*. 3^{ème} édition. Paris : Dunod.

Blaye, A., Lemaire, P. (2007). *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck et Laricer.

Bideaud, J., Houdé, O., Pedinielli, J.-L. (1993). *L'homme en développement*. Paris : PUF.

Blaye, A., Lemaire, P. (2007). *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck.

Bonnet, C. (1980). *L'enfant et le symbolique*. Paris : Vrin.

- Bontoux, F., Berger, C., Blaye, A. (2004). *Naissance et développement des concepts chez l'enfant. Catégoriser pour comprendre*. Paris : Dunod.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte. I L'attachement*. Paris : PUF.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte. II Séparation, angoisse et colère*. Paris : PUF.
- Bowlby, J. (1984). *Attachement et perte. III La perte, tristesse et dépression*. Paris : PUF.
- Bradmetz, J., Schneider, R. (1999). *La théorie de l'esprit dans la psychologie de l'enfant de 2 à 7 ans*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (1991). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. 3^{ème} édition. Paris : PUF.
- Bullinger, A. (2004). *Développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars*. Paris : Eres.
- Caucal, D., Brunod, R. (2011). *Les aspects sensoriels et moteurs de l'autisme*. Mouans : AFD.
- Château, J. (1946). *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant. Essai sur la genèse de l'imagination*. Paris : Vrin.
- Coquet, F. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent – Méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues : Ortho Edition.
- Danon-Boileau, L. (2002). *Des enfants sans langage*. Paris : Odile Jacob.
- De Firmas, C. (2008). *Les marqueurs transversaux, repères pour la clinique orthophonique*. Paris.
- Deleau, M. (1997). *Les origines sociales du développement mental, communication et symboles de la première enfance*. Paris : Armand Colin.
- Epstein, J., Zaï. (2011). *Le jeu enjeu – Adultes, enfants vivre ensemble en collectivité*. Paris : Dunod.
- Golse, B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant, compléments sur l'émergence du langage*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

- Grandin, T. (1996). *Ma vie d'autiste*. Paris : Odile Jacob.
- Greig, P. (2001). *L'enfant et son dessin. Naissance de l'art et de l'écriture*. Ramonville Saint-Agne : Eres.
- Groos, K. (1902). *Les jeux de l'homme*. Paris : Alcan.
- Jacob, S., Power, T. (2006). *Petits joueurs, les jeux spontanés des enfants et des jeunes mammifères*. Wavre : Mardaga.
- Joly, F. (2003). *Jouer... Le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique*. Paris : In press.
- Jordan, R., Powell S. (1997). *Les enfants autistes : les comprendre, les intégrer à l'école*. Paris : Masson.
- Lebovici, S., Diatkine R., Soulé, M. (1985). *Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Paris : PUF.
- Lebrun, J.-P. (2007). *La perversion ordinaire : vivre ensemble sans autrui*. Paris : Denoël.
- Mallet, P., Meljac, C., Baudier, A., Cuisinier, F. (2004). *Psychologie du développement, enfance et adolescence*. Paris : Belin.
- Montangero, J., Tryphon, A., Dionnet, S. (1987). *Symbolisme et connaissance*. Fondation archive Jean Piaget, cahier numéro 8. Genève.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1994). *La formation du symbole chez l'enfant*. 8^{ème} édition. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (2003). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Piaget, J., Inhelder, B. (2011). *La psychologie de l'enfant*. 2^{ème} édition. Paris : PUF.

- Schopler, E., Lansing, M., Reichler, R., Marcus, L. (2010). *PEP-3 Profil Psycho Educatif, évaluation psycho-éducative individualisée de la division TEACCH pour enfants présentant des troubles du spectre de l'autisme*. 3^{ème} édition. Bruxelles : De Boeck.
- Spitz, R. (1974). *De la naissance à la parole, la première année de vie*. Paris : PUF.
- Stern, D. (2003). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris : PUF.
- Streri, A. (1991). *Voir, atteindre, toucher : les relations entre la vision et le toucher chez le bébé*. Paris : PUF.
- Thollon-Behar, M.-P. (1997). *Avant le langage, communication et développement cognitif du petit enfant*. Paris : L'Harmattan.
- Tourrette, C., Guidetti, M. (2008). *Introduction à la psychologie du développement, du bébé à l'adolescent*. 3^{ème} édition. Paris : Armand Colin.
- Tustin, F. (1972). *Autisme et psychose de l'enfant*. Paris : Le seuil.
- Vauclair, J. (2004). *Développement du jeune enfant, motricité, perception, cognition*. Paris : Belin.
- Veizin, F. (1994). *Psychologie de l'enfant, l'enfant capable : les découvertes contemporaines en psychologie du développement*. Paris : L'Harmattan.
- Wallon, H. (2001). *De l'acte la pensée*. Paris : PUF.
- Wallon, H. (2006). *L'évolution psychologique de l'enfant*. 11^{ème} édition. Paris : Armand Colin.
- Wallon, P., Engelhart, D., Cambier A. (1998). *Le dessin de l'enfant*. 2^{ème} édition. Paris : PUF.
- Widlöcher, D. (1998). *L'interprétation des dessins d'enfants*. Wavre : Mardaga.
- Winnicott, D. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Préface de Henri Sauguet. Paris : Payot.
- Winnicott, D. (2001). *La mère suffisamment bonne*. Editions Payot et Rivages, Paris.

Winnicott, D. (1972). *La consultation thérapeutique et l'enfant*. Préface de Massud R. Kahn. Paris : Gallimard.

Winnicott, D. (2001). *L'enfant et le monde extérieur, le développement des relations*. Paris : Payot et Rivages.

Winnicott, D. (2002). *Jeu et réalité*. Paris : Folio

Zaouche Gaudron, C. (2010). *Le développement social de l'enfant (du bébé à l'enfant d'âge scolaire)*. 2^{ème} édition. Paris : Dunod.

Zazzo, R. (1974). *L'attachement*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

GLOSSAIRE

Accommodation : Cette notion piagétienne renvoie à l'ajustement de nos mouvements et de nos perceptions aux objets qui nous entourent.

Assimilation : L'assimilation, quant à elle, signifie que le sujet assimile le réel aux schèmes sensori-moteurs. Il ne s'intéresse donc pas à la chose comme telle mais, en tant qu'elle peut servir d'aliment à une conduite antérieure ou en voie d'acquisition.

Autisme : Trouble du développement complexe affectant l'établissement de lien social et la compréhension du monde extérieur. En effet, ce trouble rare de la personnalité apparaissant dès la petite enfance est caractérisé par un repli sur soi et une perte de contact avec la réalité. Il se manifeste notamment par un désintérêt vis-à-vis de l'entourage, un besoin de maintenir identique son environnement matériel ainsi que par des troubles du langage.

Autisme de type Asperger : Autisme ayant pour caractéristique le développement de passions hors-normes dans leur type et dans leur intensité. La personne peut devenir experte dans un domaine restreint. L'absence de troubles du langage différencie également l'autisme Asperger de l'autisme « classique ».

CAMSP : Centre d'Accueil Médico-Socio-Psychologique pour les suivis des enfants de 0 à 6 ans à risque de difficultés développementales (notamment, suite à une naissance prématurée) ou porteurs de handicaps. Ces centres peuvent être publics ou privés, mais les soins sont pris en charge par la sécurité sociale.

CMP : Consultations ou centres Médico-Psychologiques. Ce sont des établissements publics français (ou privés faisant fonction de public) qui regroupent des spécialistes et proposent une offre de soins mentaux prise en charge par la Sécurité sociale. Un CMP regroupe des médecins psychiatres, des psychologues cliniciens, des infirmières, des assistantes sociales, des ergothérapeutes, des psychomotriciens, des orthophonistes et des

éducateurs spécialisés. Il assure généralement des consultations, visites à domicile ou encore des soins infirmiers. Les CMP sont chargés d'un secteur géographique déterminé ; ils sont rattachés à un hôpital public (ou privé faisant fonction de public). Il existe des CMP pour adultes et pour enfants.

Energie libidinale : ce terme psychanalytique, parfois appelé « libido » est une force psychique qui permet de rendre compte des processus et des transpositions dans le domaine de l'excitation sexuelle (au sens psychanalytique du terme). La libido peut se fixer ou se retirer d'une représentation, passer d'un objet à l'autre, diriger l'activité sexuelle d'un individu.

Français signé : méthode de communication augmentative impliquant l'utilisation de gestes issus de la LSF accompagnant le langage oral, tout en respectant la syntaxe du français.

IME : Institut Médico-Educatif. Ces structures existant depuis 1989 accueillent les enfants et adolescents atteints de déficience mentale présentant une prédominance intellectuelle liée à des troubles neuropsychiatriques : troubles de la personnalité, moteurs et sensoriels, ou de la communication. Une éducation spéciale est dispensée en tenant compte des degrés de gravité de déficience et leur aspects psychologiques et psychopathologiques et le cas échéant, des soins infirmiers avec des techniques de rééducation : orthophonie, psychomotricité, kinésithérapie, ergothérapie leurs sont prodigués. Les enfants y séjournent soit en internat soit en demi-pension.

LSF : Langue des signes Française. Cette langue visuelle, découverte par l'abbé Charles Michel de l'Épée en 1760 est utilisée par les sourds francophones et certains malentendants pour traduire leur pensée. La LSF est une langue à part entière et un des piliers de l'identité de la culture sourde. Les gestes issus de la LSF peuvent également servir d'appui pour les enfants présentant d'importants troubles du langage.

Makaton : Programme d'aide à la communication ayant une approche multi-modale associant la parole, les signes et/ou les pictogrammes. Ce programme a été mis au point en 1973-74 par Margaret WALKER, orthophoniste britannique.

PECS : Picture Exchange Communication System (système de communication par l'échange d'images), système augmentatif de la communication. Ce programme a été développé en 1985 par le Dr Bondy et L.Frost (USA).

SEHA : Section d'éducation pour enfants avec handicaps associés.

SESSAD : Service d'Education Spéciale et Soins à Domicile.

Schème : «Un schème est la structure ou l'organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues" (Piaget, J., Inhelder, B. (2011). *La psychologie de l'enfant*. 2^{ème} édition. Paris : PUF. p. 11).

Syndrome de West : ce syndrome correspond à une forme rare d'épilepsie qui se manifeste par des contractions musculaires involontaires chez le nourrisson. Ce syndrome s'accompagne d'un ralentissement du développement global de l'enfant. Les spasmes, qui peuvent être réduits sous traitement médicamenteux, laissent des séquelles intellectuelles et motrices importantes et irréversibles.

TED : Troubles Envahissants du développement. Ces troubles du développement apparaissent dans l'enfance et sont définis par la classification internationale des maladies et le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV). Les catégories diagnostiques retenues incluent l'autisme, le syndrome de Rett, le trouble désintégratif de l'enfance, le syndrome d'Asperger et les troubles envahissants du développement non spécifiés.

ANNEXES

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe 1 : Les stades piagétiens	I
Annexe 2 : Les groupes de déplacements	II
Annexe 3 : Évolution du dessin enfantin selon Osterrieth.....	III
Annexe 4 : Le point de vue de la psychanalyse sur le dessin du bonhomme : de la séparation à l'individuation	IV
Annexe 5 : Les différents jeux et les compétences cognitives qu'ils impliquent.....	V
Annexe 6 : Organisation des jeux symboliques.....	VII
Annexe 7 : Le classeur de communication, la maison, et les animaux de Frédéric....	VIII
Annexe 8 : Les représentations pictographiques des émotions selon la méthode Makaton.....	IX

ANNEXE 1 : Les différents stades Piagétiens

1/ Le stade sensorimoteur ou stade de l'intelligence avant le langage, divisé en six sous-stades (0 à 2 ans)			
<u>* des réflexes à l'intentionnalité</u>	- l'exercice des réflexes (0 à 1 mois)	- Les premières habitudes acquises et les réactions circulaires primaires (1 mois à 4 mois ½)	- Les adaptations sensorimotrices intentionnelles et les réactions circulaires secondaires (4 mois ½ à 8-9 mois)
<u>* de l'intentionnalité à la représentation</u>	- la coordination des schèmes secondaires et leur application aux situations nouvelles (8-9 mois à 11-12 mois)	- les réactions circulaires tertiaires et la découverte de moyens nouveaux par expérimentation active (11-12 mois à 18 mois)	- les combinaisons mentales et les débuts de la représentation (18 à 24 mois)
2/ La période pré-opératoire (2 à 7-8 ans)			
<u>* la pensée symbolique ou intelligence symbolique</u>	conduites symboliques (imitation différée, jeu symbolique ou jeu de fiction, dessin, images mentales et langage) et égoïsme intellectuel		
<u>* la pensée intuitive (4 à 7-8 ans)</u>	intuition simple (4 à 5 ans et demi) puis intuition articulée (5 ans et demi à 7-8 ans)		
3/ Le stade des opérations concrètes ou stade opératoire concret (7-8 à 11/12 ans)			
<u>* opérations logico-mathématiques (classification, sériation, nombre...)</u>	Réversibilité de la pensée, conservation (de la substance, du poids, du volume, spatiale, numérique), classification, sériation, nombre...		
<u>* opérations infra-logiques</u>			
4/ Le stade des opérations formelles (de 11-12 à 15-16 ans)			
<u>* la combinatoire</u>	Raisonnement hypothético-déductif, et application des opérations formelles sur un nouveau plan de pensée abstraite		
<u>* le groupe INRC</u>	Transformations commutatives : inversion, réciprocité, opération identique, opération corrélative		

ANNEXE 2 :

Les groupes de déplacement

Poincaré, mathématicien du XIX^{ème} siècle, définit les différents critères liés aux déplacements d'objets :

- un déplacement $A \rightarrow B$ et un déplacement $B \rightarrow C$ peuvent se coordonner en un seul déplacement $A \rightarrow C$. C'est ce qu'il appelle « composition des déplacements » ;
- tout déplacement $A \rightarrow B$ peut être inversé en $B \rightarrow A$, constituant ainsi des déplacements « directs et indirects » ;
- La composition du déplacement $A \rightarrow B$ et de son inverse $B \rightarrow A$ conduit à un déplacement nul. Cela assure la « réversibilité » du système ;
- Les déplacements sont « associatifs », et cela signifie qu'un point D peut être atteint à partir de A par différents chemins possibles.

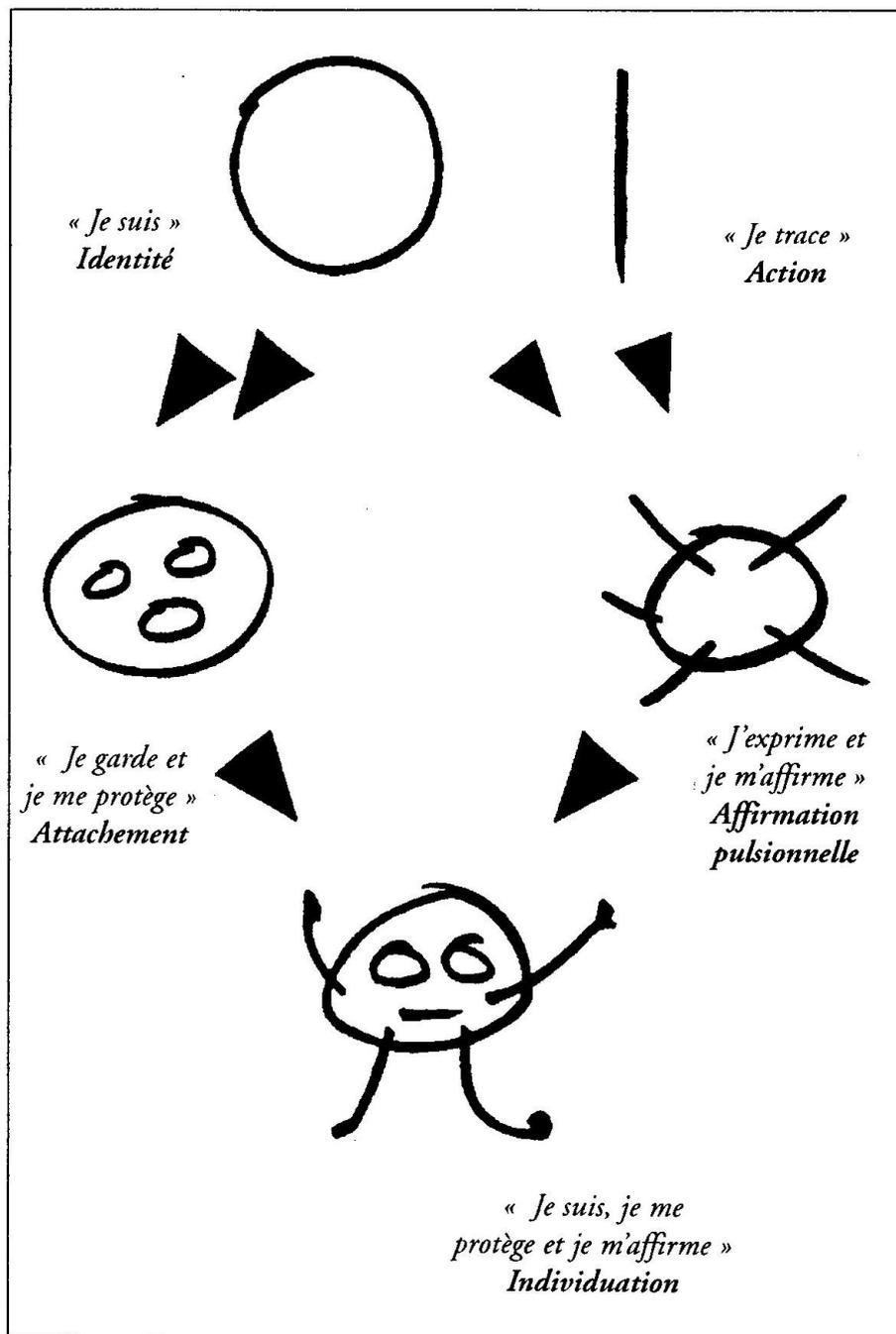
ANNEXE 3 :

Évolution du dessin enfantin selon Osterrieth

Niveau 1 le gribouillage de 2 à 3 ans	Production de tracé par activité motrice, sans intention figurative
	Apparition d'éléments représentatifs, révélée surtout par les verbalisations ; entrée en jeu de la fonction symbolique
Niveau 2 le schématisme de 3 à 9 ans	Intention figurative manifeste, dessin délibérément représentatif
	Vocabulaire graphique : schéma individuel produit par juxtaposition et combinaison d'éléments graphiques simples (3 ans)
	Combinaisons de schémas en scènes élémentaires (4 ans)
	Combinaisons de schémas en scènes complexes et paysages, première tentative de représentation du mouvement et de l'espace (5-6 ans)
	Infléchissement du schéma vers une représentation plus souple, plus anecdotique, plus réaliste (7-9 ans)
Niveau 3 le réalisme conventionnel de 9 à 13 ans	Représentations plus fidèles aux apparences visuelles, abandon du schématisme, attention croissante aux formes, aux détails, aux attitudes, aux rapports topologiques et aux proportions, ébauche de la troisième dimension, particularisation des sujets représentés, tendance à une figuration objective et conventionnelle
Niveau 4 différenciation et tarissement adolescence	Différenciation des évolutions individuelles et tarissement de l'activité graphique
	Évolution possible vers une production de niveau artistique

ANNEXE 4 :

Le point de vue de la psychanalyse sur le dessin du bonhomme : de la séparation à l'individuation



ANNEXE 5 :

Les différents jeux et les compétences cognitives qu'ils impliquent

Jeu psychomoteur	Exercice de détente et de relaxation	Développement de l'attention, acquisition des concepts liés au schéma corporel
	Jeu moteur d'exercice	Acquisition des catégories sémantiques
	Copie d'attitude et imitation de gestes	Entraînement des praxies
	Jeu de balle	Mise en place du tour de rôle
	Jeu de parcours	Acquisition des concepts topologiques
Jeu de motricité fine	Jeu de manipulation, jeu de construction, mosaïque, encastrement, puzzle, perle à enfiler...	Développer l'habileté gestuelle, découvrir les formes, les tailles, les couleurs..., mettre en place des gestes finalisés, créer, respecter un modèle, suivre un mode d'emploi
Jeu sensori-moteur	Jeu de discriminations (auditives, visuelles, tactiles...)	Entraînement des gnosies
Jeu avec des objets	Jeu de cache-cache	Mise en place de la notion d'objets permanents
	Matériel non structuré (sable, eau, pâte à modeler, papier, tissu...) ou objets	Découverte des propriétés physiques et des concepts correspondants, acquisition des catégories sémantiques : action-objet, cause-conséquence
	Matériel semi structuré (jetons)	Tri, classement, comparaison, dénombrement, mise en place des schèmes logiques de classification, de sériation, d'inclusion, correspondance terme à terme
	Jouet	Jeu symbolique, accès à la représentation mentale, notion de scénario

Jeu sur support d'images	Loto, domino, memory, jeu de familles, histoire en images	Développement du sens de l'observation et de la comparaison, reconnaissance, incitation à l'expression, travail du lexique, appariement, associations, entraînement de la mémoire
Jeu de plateau	Damiers, parcours, labyrinthes	Orientation sur le plan, mémorisation d'emplacement, topologie, anticipation
Jeu de cartes	Bataille, 7 familles	Tour de rôle, gestion des données, prise d'indices
Jeu de simulation, jeu d'entraide et de coopération	Monopoly, scénarios divers	Mise en place ou respect d'un scénario
Jeu de stratégie	Puissance 4, dames, échec, bataille navale, master mind	Tour de rôle, prise en compte du point de vue de l'autre, capacités d'anticipation, mise en place de stratégies, repérage sur le plan
Jeu graphique	Coloriage, gamme graphique	Développement de la concentration, travail du geste, qualité du tracé
Jeu de langage	Devinette, rébus, charade, jeux de fluence	Accroissement du lexique, amélioration de la syntaxe, capacité d'évocation

ANNEXE 6 :

Organisation des jeux symboliques

Âge	Organisation du jeu	Étapes de développement correspondantes
<u>12-15 mois</u>	Imitation d'action connue centrée sur soi, pas de prise en compte du partenaire de jeu.	Première manifestation de l'évocation mentale volontaire, avant que le langage n'offre cette possibilité.
<u>15-21 mois</u>	Décentration de l'action ludique sur autrui, contamination par le jeu de l'autre.	Début de la conscience de soi (stade du miroir), jeu d'alternance objet/sujet, acteurs/récepteur.
<u>21-24 mois</u>	Décentration de l'action ludique sur un objet inanimé, début de la différenciation sexuelle des thèmes de jeu, entrée en scène d'éléments de décor.	Pouvoir accru de la modélisation mentale (action contextualisée), intégration de nouvelles dimensions (sexuée) à l'identité.
<u>2-4 ans</u>	Début du jeu collaboratif, mise au point d'un référentiel commun (scénario, répartition des rôles, valeur des accessoires).	Développement des capacités de méta représentation, développement d'un modèle mental pour autrui (et pour soi-même).
<u>4-9 ans</u>	Mise en scène d'histoire complexe avec des rôles multiples distribués entre plusieurs enfants, part laissée à l'improvisation, thèmes directement inspirés de la vie collective.	Acculturation, répétition des scénarii sociaux fondamentaux de manière à intérioriser le rôle futur, jeu en rapport direct avec les activités productives des adultes auxquels ils préparent.

ANNEXE 7 :

Le classeur de communication, et la maison de Frédéric



Le classeur de communication de Frédéric



La maison de Frédéric

ANNEXE 8 :

Les représentations pictographiques des émotions selon la méthode Makaton



RESUME

« Au travers des jeux, les enfants développent un monde intersubjectif significatif qui participe de la construction sociale de l'identité (subjective) et la réalité (objective) ».

(Ludovic Gaussot)

Des premières expériences sensorielles et motrices du bébé, de ses premiers échanges avec l'environnement, va émerger la capacité symbolique, qui constituera la base des capacités cognitives de l'enfant. L'enfant devient capable de trouver des moyens nouveaux, non plus seulement par tâtonnements, mais par combinaisons intériorisées. Ainsi, il s'inscrit dans ces dimensions subjective et objective, lui permettant de comprendre le monde qui l'entoure.

L'orthophoniste, dans ses prises en charge, propose souvent le jeu comme médiation. Il semble donc primordial de comprendre quels sont les éléments à observer dans le jeu de l'enfant et dans quel but. En outre, afin de préciser les enjeux d'une telle prise en charge, nous avons fait l'hypothèse que la capacité symbolique détermine le niveau de jeu de l'enfant. L'acquisition de cette capacité est donc une des priorités de la prise en charge en orthophonie, dans la mesure où elle favorise un développement harmonieux.

Une certaine harmonie dans le développement de l'enfant et la richesse de son jeu symbolique entretiennent des liens étroits.

Mots-clés

développement de l'enfant, jeu, pré-requis, orthophonie, capacité symbolique

SUMMARY

“Through games, kids develop a significant intersubjective world which contributes to a social construction of identity (subjective) and reality (objective)”. (Ludovic Gausso)

From baby’s first sensory and motive experiences, and from his first interactions with environment, will emerge a symbolic capacity, which lead to the construction of the child’s cognitive ability basis.

The child gets able to find new ways, not only by groping, but also with internalized combinations of things. Thereby, it fits into these subjective and objective dimensions, allowing him to understand the world he is leaving in.

The SLP (speech language pathologist), when it takes somebody into care, often suggests the game as mediation. It seems therefore essential to understand which elements, in the child’s game, to observe and for what purpose. Moreover, in order to clarify the issues of such responsibilities, we hypothesized that the symbolic abilities determine the child’s game level. The acquisition of this ability is one of the priorities of speech therapy’s care; insofar it promotes a harmonious growth.

Some harmony in child development and the wealth of its symbolic game keep up close links.

Key-words

child’s development, play, prerequisites, speech therapy, symbolic abilities