

Journée départementale du mardi 22 mars 2011 à Tarbes (Hautes-Pyrénées)

Auditorium de la Chambre de commerce et d'industrie



AUTISME ET JEU

Apprendre à jouer avec la personne autiste



ÉDITIONS ACTES AUTISMES

Tarbes – 2011

Journée départementale du mardi 22 mars 2011 à Tarbes (Hautes-Pyrénées)

Auditorium de la Chambre de commerce et d'industrie

À l'initiative de

L'ADAPEI des Hautes-Pyrénées

L'association AUTISME 65

Le Centre Ressources Autisme Midi-Pyrénées

AUTISME ET JEU

Apprendre à jouer avec la personne autiste



ÉDITIONS ACTES AUTISMES
9 RUE DEMBARRÈRE – 65000 TARBES
2011

mot

d'Élisabeth Janeau
présidente d'*AUTISME 65*

Vous êtes venus nombreux...

Je voudrais revenir sur la genèse de cette journée. Il y a un peu plus d'un an, en suivant, dans le cadre du Diplôme interuniversitaire Autisme, le cours de Julien Perrin sur l'intentionnalité et l'imitation, je me suis dit que, si j'avais eu ces informations lorsque mon fils était petit (un autiste de haut niveau, aujourd'hui jeune adulte), les choses auraient été peut-être plus faciles, pour lui et pour moi.

L'idée de la nécessité d'une formation sur le sujet pour les parents et avec les professionnels s'est imposée à moi. Mais Thierry Maffre, pédopsychiatre au Centre de Ressources Autisme Midi-Pyrénées à qui j'en ai parlé, m'a suggéré qu'il serait plus intéressant d'aborder ce thème – intentionnalité et imitation – sous *l'angle du jeu*.

Comment le jeu peut-il forcer la porte de la forteresse qui enserme l'autisme ? Quels jeux, quand et comment s'en servir, comment approcher le jeu, pourquoi persévérer ? Quels jeux sont ouverts aux familles ou aux éducateurs ? Autant de questions qui méritent d'être soumises aux praticiens de l'autisme pour répondre aux parents.



Vous êtes venus nombreux, de tout Midi-Pyrénées et au-delà ; vous êtes parents, psychomotriciens, psychologues, éducateurs, orthophonistes, médecins, enseignants... Vous avez chacun vos préconçus et vos expériences. Nous espérons qu'au terme de cette journée, vous emporterez quelques unes des clés que vous êtes venus chercher.

Le public présent a pu consulter les six ouvrages suivants laissés à sa disposition pendant cette journée :

ANZIEU A., ANZIEU-PREMMEREUR et DAYMAS S. (2007) – *Le jeu en psychothérapie de l'enfant* – Éd. Dunod, 253 p., bibl., index.

CHAUVIER S. (2007) – *Qu'est-ce qu'un jeu ?* – Éd. Librairie philosophique J. Vrin, collection Chemins philosophiques, 125 p., bibl.

DEGRIECK S. (2010) – *Autisme et loisirs. Temps "mort" ou temps "libre" ?* – Éd. Centre de communication concrète, Belgique, 140 p., bibl.

FERLAND F. (2009) – *Le jeu chez l'enfant* – Éd. CHU Sainte Justine, 72 p., bibl.

HÉBERT F. (2006) – *Rencontrer l'Autiste et le Psychotique, Jeux et détours* – Éd. Vuibert, Collection Perspectives sociales, 342 p., bibl.

WINNICOTT D.W. (1971) – *Jeu et réalité. L'espace potentiel* – Éd. Gallimard, collection Folio essais, n° 398, 1975, 276 p.

LE JEU DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNE

Marie-France Grison

Dans le cadre du développement classique de la personne (on appelle *personne*, tout individu quel que soit son âge, par référence à F. Dolto pour qui « *le bébé est une personne* »), les jeux ont un rôle prépondérant pour la socialisation et l'apprentissage des règles, ceci à travers les pratiques d'amusement, diverses. Les jeux facilitent la communication dans le cadre des relations humaines et concernent des pratiques universelles. Néanmoins, selon les étapes de la vie, les jeux ne seront pas de même nature, ne répondant pas aux mêmes besoins.

Je partirai tout d'abord d'une approche générale de la notion de *jeu*. Je vous parlerai ensuite des notions d'objets et d'espaces transitionnels de Winnicott et les fonctions essentielles du jeu, puis j'aborderai la place et la nature des jeux dans le cursus de la vie, insistant plus particulièrement sur certains aspects.

1. – APPROCHE GÉNÉRALE DE LA NOTION DE JEU

D'un point de vue étymologique, le terme *jeu* vient du latin *jocus* signifiant « plaisanterie » ou « badinage ». Par ailleurs, le jeu est toujours désigné en latin par la racine *ludus*, *le jeu*, d'où dérivent les mots : ludique, ludothèque, ludion. Le jeu se définit comme une activité de loisirs, physique ou psychique, soumise généralement à des règles préétablies, activité dont on tire un certain plaisir et qui a pour but apparent le divertissement, l'amusement personnel ou collectif.

Généralement, d'après Roger Caillois (*Les jeux et les hommes*), un jeu doit être :

- choisi librement : de manière spontanée ou réfléchi selon les situations.
- limité dans le temps et l'espace : il n'est pas infini en soi.
- entaché d'inconnu : l'issue n'est pas connue à l'avance.
- improductif : il ne produit ni richesses, ni biens, ni avoirs divers (les jeux d'argent relèvent d'autres mécanismes)
- inscrit dans un corpus qui instaurent d'autres règles que les règles classiques de la vie courante
- une fiction, avec la conscience qu'il s'agit d'un scénario momentané. Cette fiction est assimilable à un moment magique, comme se vivant dans un temps « hors réalité ».

Or, tous les jeux, on le sait aujourd'hui, contribuent à la structuration du psychisme et vont au-delà de la question du simple amusement ou du plaisir immédiat. Ils permettent à l'enfant de s'inscrire progressivement dans toutes les étapes décrites par R. Caillois précédemment. En fait les jeux « ne servent à rien » ...mais pourtant « ils servent » ! Ce qui a fait dire à D. W. Winnicott (1971), que le jeu est une sorte

de « *paradoxe contenu* », paradoxe du fait de vivre un jeu comme une réalité qui au fond n'en est pas une !

On peut classer les jeux de différentes façons. Je retiens surtout quatre catégories fondamentales :

- les jeux de hasard : jeux de dès, par exemple
- les jeux reposant sur le simulacre ou le mimétisme : tout en imitant l'autre, on va essayer de faire différemment.
- ceux relevant de la compétition : règles et rivalité sont de rigueur
- ceux qui procurent du vertige, des sensations corporelles : dépassement de soi, expériences de sensations pulsionnelles fortes.

Il faut surtout retenir la notion de **fiction** (le « c'est pour de beurre » des enfants). Une anecdote est intéressante à rappeler : au moment du tournage du film de Don Camillo avec Fernandel, ce dernier avait une petite fille jeune figurante et habitant le village du tournage, décor de l'histoire. Elle tenait dans ses bras un poupon et tout en tirant sur la soutane de l'acteur, lui demande qu'il le baptise. Puis, comme elle insistait, il finit par lui dire : « tu sais je ne suis pas un vrai curé ! ». La petite fille le regarde alors avec étonnement et perplexité et rétorque : « mais ce n'est pas un vrai bébé ! ». On peut dès lors supposer, que la petite fille avait bien compris que Fernandel n'était pas un vrai curé et qu'au fond elle avait reçu sa remarque comme étant incongrue !

Cette anecdote introduit à la question de la *représentation*, c'est-à-dire la question de la distance imaginaire (cette dernière étant associée à la question du symbolique – « *le mot est le meurtre de la chose* » dit Nietzsche). Le jeu va introduire à l'imaginaire à travers les représentations et va jongler avec des éléments symboliques divers.

L'important pour l'instant, est de retenir que le jeu s'inscrit dans un temps et un espace très particulier, que Winnicott nomme « *espace transitionnel* ».

2. – LA QUESTION DE L'ESPACE TRANSITIONNEL

Cette notion d'*espace transitionnel* nous vient donc de Donald WINNICOTT, pédopsychiatre qui a exposé sa théorie dans un livre de 1951 « *Objets transitionnels et phénomènes transitionnels* »

Ce n'est pas *tant l'objet qui compte que le fait de jouer*, c'est à dire la *démarche de jouer* ! C'est l'utilisation faite par le tout petit ou l'enfant qui importe et non l'objet servant de support en soi ! On touche là déjà à une forme de *paradoxe* qui est que l'objet, le jouet, n'est pas le plus important dans le jeu. Ce qui va importer, c'est plutôt la manière dont l'enfant va l'utiliser ! Un exemple : une petite fille a des poupées. Elle joue avec une poupée, lui parle l'habille etc. Mais un jour, elle jette sa poupée dans un canal. En parlant avec elle, la thérapeute qui la suit, apprend que cette poupée savait maintenant nager et qu'elle pouvait partir seule nager et aller nager dans la mer. Que nous signifie là cette enfant ? Elle montre, d'une part, que sa poupée peut partir seule sans elle et qu'elle n'a donc plus peur de s'éloigner de sa mère, et d'autre part, son désir de grandir et d'être plus autonome.... Elle a sûrement

utilisé sa poupée pour se rassurer puis pour signifier indirectement au monde des adultes qu'elle était prête à grandir !

Pour en revenir à la question de l'espace transitionnel, on sait bien que le nourrisson met au départ son pouce ou ses doigts dans la bouche puis, ensuite, viennent les objets. Il met tous les objets à la bouche pour en expérimenter, la texture, la forme, le goût, etc. Il va donc créer une sorte d'attachement à cet objet extérieur, lequel fait quand même parti de son univers interne.

Le nounours, ou l'objet en peluche va faire son apparition. Il sera également porté à sa bouche. Il s'agit de la mise en place de *la substitution des objets les uns par les autres* : on a là, à faire, à ce que Winnicott a nommé les « *objets transitionnels* ». Ces objets reflètent, d'une manière symbolique, le lien à la mère et au sein primordial. Puis des *phénomènes dits transitionnels* vont se développer en parallèle : les comptines, les chansonnettes, les diverses mélodies, les paroles des adultes, les gazouillis des tout-petits, etc.

Donc nous aurons trois étapes :

- les *objets transitionnels* qui sont les objets hors du corps bien que le bébé les utilise, comme appartenant son univers interne. Il ne les reconnaît pas comme étant extérieur à lui ;
- les *phénomènes transitionnels* : qui relèvent d'une complexification de l'utilisation des objets divers ;
- puis les *espaces transitionnels*.

L'*espace transitionnel* représente symboliquement, une « *aire* » *intermédiaire d'expériences* qui se situe entre le pouce et l'ours en peluche, entre l'érotisme oral (du tout petit) et la véritable relation d'objet (plus tard enfant et adulte), entre l'activité créatrice primaire et la projection de ce qui a été intériorisé, entre l'ignorance primaire de la dette et la reconnaissance de celle-ci (comme dire « merci » qui est un acte intentionnel adressé à l'autre).

Cette « *aire intermédiaire* » est un espace permettant de vivre une *expérience illusoire*. C'est un *entre deux*, c'est-à-dire un espace entre le *subjectif pur* et ce qui est *objectivement perçu*. Elle est indispensable pour se percevoir séparer de l'autre, du monde et si possible avec un sentiment de non danger ! (séparation de moi et de l'autre, je ne suis pas confondu avec l'autre). Pour favoriser cette séparation dans de bonnes conditions, l'objet va servir d'intermédiaire réel. Ainsi il va être le support de l'angoisse de séparation et va être investi de manière positive et constructive, dans le cas de développement psychique classique. Cet objet est dit « objet transitionnel » et vient en défense contre l'*angoisse* (angoisse de perte, angoisse du noir, angoisse d'abandon). Il est le premier objet investi avec un sentiment interne de possession et de réassurance. Il faut également indiquer que l'objet transitionnel s'inscrit dans une *forme de plaisir* (activité érotique). Winnicott appelle ce premier lien à l'objet transitionnel, la *première possession de l'enfant au « non-moi »*. Et il rajoute qu'il n'y a, à ce stade, aucune différence entre garçon et fille, les deux étant concernés de la même manière dans ce mécanisme.

Les phénomènes transitionnels apparaissent entre 4 et 12 mois selon les enfants et leur environnement. La gamme des objets transitionnels va varier, s'étendre. Les sons vont également venir complexifier la relation à cet objet ainsi que l'accession au langage par la suite. Au départ, les objets transitionnels vont permettre à l'enfant de s'initier à la différence : entre « le dedans » et « le dehors », entre lui et les choses, puis entre lui et les autres. Il va intégrer ces expériences en faisant la distinction entre son intérieur et son extérieur. Il va construire progressivement une distinction entre sa réalité psychique interne et le monde externe. Par la suite, il sera capable d'élargir son domaine d'investissement des objets à des jeux plus élaborés, à la création artistique, à des investissements intellectuels divers, investissements concernant le domaine culturel tout entier.

Donc on peut résumer les étapes fondamentales :

- Au départ, le bébé et l'objet sont confondus l'un avec l'autre. On est là dans une sorte de fusion avec les éléments maternels, rassurants, sécurisants, nourriciers (ou leurs substituts) ;
- L'objet va s'appréhender dans une sorte de va-et-vient entre « être présent » et « être rejeté » ou « éloigné ». L'entourage est impliqué dans ce mouvement de va-et-vient pour « apprivoiser » l'enfant à la perte et le rassurer quant au maintien de l'existence de cet objet, hors de sa vue. Une confiance va s'établir et ce sont là les prémisses des premiers jeux dans les échanges avec l'autre, les autres (référence au jeu du FOR-DA de Freud)
- L'enfant va être seul en présence de quelqu'un. Il a la certitude que la personne présente l'aime, qu'il peut avoir confiance en elle, et peut être disponible, si besoin. Il va pouvoir jouer seul dans ce contexte rassurant avec ce qu'il connaît. Il construit son propre espace transitionnel rassurant.
- Enfin, l'enfant va être prêt à envisager le chevauchement de deux espaces différents (deux aires de « jeu » différentes). L'enfant va jouer avec la mère, par exemple, et celle-ci va pouvoir introduire d'autres logiques de jeu. La mère, puis peu à peu les autres.

Dans tous les cas c'est sur *fond de préoccupation, d'intérêt plus ou bien ciblé que le jeu va s'établir*. Le bébé préoccupé par son corps propre au départ va prolonger l'exploration de son corps à travers d'autres objets plus externes en passant en premier par des objets dits transitionnels pour se créer une aire psychique suffisamment rassurante. Grâce à ces objets transitionnels puis aux phénomènes transitionnels, puis à un espace suffisamment rassurant, il pourra alors se projeter dans le monde plus externe des objets, et investir le monde. C'est en se créant un monde interne, psychique, suffisamment rassurant qu'il aura envie et qu'il pourra se projeter dans le monde extérieur. On appelle cela « grandir », « mûrir »...

3. – QU'EST-CE QUE JOUER ?

Rappelons que *jouer est un acte universel et naturel qui correspond à la santé*. Le jeu favorise la croissance, contribue au bon fonctionnement intrapsychique et au bon établissement des relations de groupe. Il a une place particulière : il n'est pas du « dedans » mais il n'est pas du « dehors » non plus. Il permet la création d'un espace où chaque être humain va faire l'apprentissage du contrôle d'une certaine partie du monde pour sa survie. Jouer c'est *faire*, s'investir dans *l'agir*, c'est-à-dire

s'investir dans le monde en prenant le temps de baliser une partie de son environnement. Le *réel* se crée en agissant et donc en jouant. Ainsi :

- *Jouer*, pour l'enfant marque sa *préoccupation* au sein de son développement personnel. Le contenu, les objets, vont servir l'apprentissage de la mise à distance des réalités affectives du moment, favorisant la construction de *défenses psychiques* indispensables. Adulte plus tard, cette attitude sera assimilée à la *concentration* qui est aussi une forme de retrait momentané de la réalité immédiate. Souvent l'enfant qui joue habite dans une aire qu'il quitte avec plus ou moins de difficultés. Par ailleurs, il a du mal à accepter une intrusion dans cette *aire de jeu*. C'est qu'il est « pris » dans cette préoccupation. Cette dernière prend racine dans l'*angoisse* qui est le moteur de la préoccupation. Cette angoisse va chercher une solution et si possible une réponse satisfaisante pour diminuer la tension engendrée à travers les jeux. Il y aura toujours la crainte de ne pas y arriver. Dès lors, le but sera d'arriver à ses fins, pour obtenir d'une part une certaine *diminution de l'angoisse*, et d'autre part *du plaisir à y être arrivé et donc une satisfaction*. Bien sûr, cette satisfaction procure du plaisir. En règle générale l'enfant cherchera à reproduire ce plaisir. D'où sa tendance à vouloir « toujours jouer » !
- Cette aire transitionnelle n'est pas une réalité psychique interne, mais elle est en dehors de l'individu sans être la vraie réalité externe : d'où un certain paradoxe de cet espace, mais qui est primordial pour la construction psychique de tout individu. *Jouer* s'inscrit dans un monde imaginaire au service de la *construction psychique* en vue d'accepter *la réalité du monde* et de *faire avec* dans un cadre plus *symbolique* (espace des *représentations*).
- Dans cet espace, l'enfant utilise, manipule, expérimente donc, objets et phénomènes appartenant à la réalité extérieure, en les mettant *au service de sa réalité interne*. Il extériorise alors dans cette utilisation, à travers la création d'un scénario singulier, c'est-à-dire qu'il donne à voir un échantillon d'une partie de ses rêves internes. Il crée par là « un espace vrai, mais dans un cadre de rêve » et il l'habite ! D'où le très grand sérieux attaché aux jeux par *les enfants*. Il y a, généralement, une évolution qui va des phénomènes transférentiels aux jeux, puis des jeux aux jeux partagés, puis des jeux partagés aux expériences culturelles. C'est l'évolution classique pour tout être humain. Et les jeux au cours de la vie changent de forme, de contenus.
- Jouer implique aussi *la notion de confiance* qui a été initiée au départ dans les relations primaires aux figures parentales, à l'entourage familial.
- Jouer implique *le corps*, d'une part par rapport à la manipulation des objets d'autre part rapport à la notion de l'excitation corporelle et de la notion de plaisir. *Ce lien au corps inscrit l'enfant dans un sentiment d'existence. Le jeu est du « faire » en utilisant le support du corps*. Dans le jeu et à travers son corps, l'enfant va expérimenter le fait d'exister en tant que personne à part entière, physiquement et psychologiquement.

- Le jeu *mobilise les affects*. Si le jeu à comme moteur l'angoisse, un trop plein d'angoisse peut également bloquer la capacité à jouer. Le jeu a son propre seuil de contenance. D'où des jeux différents selon les différentes périodes de la vie. Au départ c'est l'objet qui est investi puis peu à peu c'est sa représentation. C'est la représentation des objets qui mobilisera les affects. Freud (1910) a appelé cela le mécanisme de la sublimation, forme la plus aboutie du processus créatif. Cette mobilisation des affects est fondamentale.

On peut dire pour terminer cette approche, que le jeu répond à une sorte de *quête* : quête de soi, quête d'être. Il contribue pleinement à la construction et au développement psychique humain. Le jeu est un outil de construction du psychisme humain. En jouant l'enfant apprend sur lui et sur les autres, apprend sur ses potentiels relationnels et personnels, apprend à travers les autres, et à faire et à agir avec les autres. C'est en jouant beaucoup qu'il grandit et œuvre à sa propre maturité.

Il faut beaucoup laisser jouer les enfants : c'est à ce titre là qu'ils pourront assumer pleinement leurs potentiels humains, pour eux et avec les autres.

4. – PLACE ET NATURE DES JEUX DANS LE DÉVELOPPEMENT HUMAIN

Une continuité existe donc du jeu au jeu partagé et aux expériences culturelles. Pour ce qui est du jeu, il faut distinguer :

- *Le jeu sans règles fixes préétablies (play en anglais)* tels les jeux de « faire semblant » ou les jeux symboliques divers. Il y a bien sûr parfois des règles ici, mais elles sont fluctuantes et ne préexistent pas au jeu lui-même. Il y a une grande part de créativité. Les éléments défensifs sont présents et permettent de transformer les règles au fur à mesure, pour reculer ou transformer les contraintes. On trouve bien sûr ces éléments chez les tout-petits. De plus ils permettent un grand déploiement du champ psychique. D'après R. Roussillon (1995), le « faire semblant » est très intéressant car il permet de se rendre compte que l'enfant prend conscience de la différence des espaces. Il délimite en lui-même un espace de représentation. Le jeu est alors le cadre même de la représentation dans lequel les éléments de la symbolisation vont pouvoir se mouvoir de manière libre et aléatoire. On peut supposer dès lors que le sentiment de subjectivité se construit. On est dans une sorte de jeu de miroirs mouvants à l'infini.
- *Le jeu à règles explicites et reconnues (game en anglais)* tels les jeux de société et de liens avec les autres. Ici la part de créativité est minime, le cadre est plus contraignant. Il permet de travailler à la socialisation, au partage, à l'acceptation des règles, à l'apprentissage à la frustration.

Il faut mettre les jeux d'argent ou à intérêts divers à part : l'intentionnalité étant liée à la possession au sens de l'*avoir*. Notre propos pour l'instant, est ailleurs.

Nous trouvons au départ les jeux *sensori-moteurs* du très jeune enfant : ils ont un rôle fondamental dans la constitution des étayages corporels de la vie psychique et surtout dans l'établissement d'un « contenant-peau », différenciateur et interface d'échange avec l'autre comme perçu différent de soi.

Puis une élaboration se met en place au gré de l'appropriation et de la maîtrise de certains aspects psychiques et physiques de l'enfant. Les jeux d'*imitation* vont s'introduire, imitations immédiates ou différées. Tout cela va construire des repères chez l'enfant.

Il faut retenir que les *jeux avec règles* ne peuvent s'intégrer que progressivement à partir de 6-7 ans, lorsque le développement cognitif permet d'accepter les règles sociales et que la toute-puissance infantile peut se canaliser à partir du complexe d'Œdipe et de la mise en place des mécanismes de défenses psychiques, plus élaborés. Dans la première partie de la latence (6/7 ans à 8/9 ans) les enfants ont encore un peu de mal avec des jeux aux règles collectives. C'est surtout lors de la deuxième partie de la période de latence (8/9 ans à 11/12 ans) qu'ils pourront intégrer des jeux plus collectifs lesquels entraîneront une meilleure acceptation des contraintes, préparant en cela l'acceptation des contraintes sociales. Ils ont besoin d'intégrer le mécanisme des règles pour pouvoir entrer dans le jeu de la compétition sociale sans s'y fourvoyer. C'est à ce moment-là également, que les *jeux coopératifs* vont commencer à prendre sens.

A l'adolescence, les jeux comprenant des éléments *abstraites, de type intellectuels* seront possibles, la maturité cognitive et physique aidant dans ce sens (opérations cognitives formelles de Piaget). On entre alors dans le domaine des *jeux de simulacre, de stratégie et les jeux mathématiques, etc.*

Il faut retenir que les jeux, dans le cours du « développement classique » de l'être humain, consistent à « *fabriquer du double* », du « *spectaculaire* » pour intégrer le système des représentations des objets du monde (c'est-à-dire *imaginer le monde* : ce sont les représentations du monde que chacun se fait). L'objet peut être un double de soi, un soi total ou partiel selon le scénario imaginaire, il peut être objet aimé ou haï, rejeté, trituré, etc. L'enfant peut utiliser cet objet et y projeter tous les affects qui le traversent sans que cela représente un quelconque danger pour lui (représailles entre autres qui sont mises à distance).

Par ailleurs, le jeu fabrique de la « *répétition* » indispensable. Cette répétition sert à plusieurs choses : se rassurer de la reproduction « cause-effet », pouvoir reproduire sa propre possibilité de création, participer d'une certaine stabilité des réponses éprouvées et de la reproduction possible du plaisir ressenti... ceci, jusqu'à une sorte de saturation où l'enfant souhaite expérimenter un autre type de jeu étant suffisamment rassuré sur l'expérience précédente.

5 – CONCLUSION

On peut dire que si d'un côté *les jeux aident à la construction et au développement du psychisme c'est à travers l'expérimentation du plaisir dans un espace spécifique et délimité pour apprendre à gérer les affects et les pulsions de vie qui nous sont donnés à la naissance*. Les adultes aussi jouent (loisirs) reproduisant ainsi éternellement ces expériences primaires, d'une manière plus élaborée, mais toujours à la *recherche du plaisir de « faire » et donc d'exister*.

L'enfant autiste, lui, *s'arrête souvent au seuil du langage* comme le dit H. Rey-Flaud (2008). En fait, il ne peut pas souvent entrer dans le monde du symbolique et il n'a pas accès à l'imaginaire au sens classique du terme. L'entrée dans le monde de la représentation lui est souvent impossible. Il se préserve du monde extérieur en se repliant sur lui. On peut repérer là que les pulsions de vie ont du mal à s'exprimer pleinement comme cachées, mises de côté. Il faut bien voir là que l'enfant autiste craint quelque chose, une perte de lui-même (sa propre substance, son propre être !). Aussi faut-il qu'il soit dans un *environnement très sécurisant* tout en lui permettant des *ouvertures suffisamment rassurantes* : un entourage, un environnement « suffisamment bon », au sens de Winnicott, peut apporter une ambiance de sécurité et de confiance. Il est donc important de trouver des jeux qui soient à leur portée, *à partir de leur propre espace transitionnel*, pour leur organiser ce que j'appelle des « *ouvertures transitionnelles* » suffisamment rassurantes et les faire évoluer, à partir de là, dans d'autres espaces différents. Winnicott parle également de « confiance suffisante » et « d'entourage suffisamment bon ». Il faut entendre par là, que parents, éducateurs et soignants divers, doivent aller dans le même sens pour *aménager ensemble une démarche évolutive* : partir de leurs espaces et les accompagner progressivement et à tâtons *pour créer des trous dans ces espaces qui ne soient ni trop angoissants* (pour éviter l'angoisse massive et le repliement) *ni trop rassurants* (pour éviter l'enfermement) *mais qui leur permettra d'accéder peu à peu, à d'autres espaces et connaissances du monde*. Il faut œuvrer, pour ces enfants, à une forme de réunification du moi qui à chaque pas, est à l'épreuve d'un démantèlement psychique. Travailler sur ces espaces transitionnels, à partir d'eux, peut s'avérer porteur d'un point de vue éducatif et thérapeutique.

Marie-France GRISON

Psychologue clinicienne formatrice
Institut du travail social – 64000 PAU

Bibliographie

- Jeu et réalité* (1971) de Donald Woods WINNICOTT, psychiatre et psychanalyste, (1896-1971)
Un souvenir de l'enfance de Léonard de Vinci (1910) et *Malaise dans la civilisation* de Sigmund FREUD (1856-1939)
Le moi-peau (1974 et 1985) de Didier ANZIEU, psychanalyste/psychiatre (1923-1999)
Le jeu et la fonction symbolique (2003) de René ROUSSILLON, psychanalyste dans « Jouer : le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique », coll. Psychanalytiques
Le jeu et l'entre je(u) (2008) de René ROUSSILLON, Éd. Presses universitaires de France
Les jeux et les hommes (1958) de Roger CAILLOIS, écrivain, sociologue et critique littéraire, (1913-1978)
L'Enfant qui s'est arrêté au seuil du langage. Comprendre l'autisme (2008) d'Henri REY-FLAUD, Éd. Aubier, Paris
L'Éthique (in Méthodes) d'Edgar MORIN

LES ENJEUX DU JEU POUR LES PARENTS

D^r Élisabeth Janeau

Si pour la plupart des parents le jeu est un acte spontané, naturel et agréable, une interaction riche et mutuellement satisfaisante, ce n'est pas le cas pour les parents d'un enfant autiste.

Les difficultés face au jeu différent suivant le degré d'atteinte autistique et suivant l'âge.

UNE RÉALITÉ :

Le jeu est source de souffrance quand le parent observe son enfant jouer seul ou au milieu des autres car il est le révélateur douloureux de « ce qui ne va pas ».

Le jeu est source d'épuisement quand il tourne à la confrontation parent-enfant, car les normes de l'un et l'autre sont si différentes.

LES INTERROGATIONS :

Comment se comporter face aux stéréotypes, bizarreries et autres centres d'intérêts électifs ? Faut-il comme cette maman confisquer le xylophone sur lequel l'enfant frappe toujours la même note pour mettre fin au jeu répétitif et exaspérant, ou comme cette autre l'emmener faire des tours de tapis roulants dans les grands magasins (comme d'autres font des tours de manèges), prendre l'ascenseur pour le plaisir de monter et descendre, ou le laisser franchir à loisir des portes automatiques ?

Comment trouver dans **les centres d'intérêts restreints** **les clés** permettant d'élargir le microcosme dans lequel il se complait ?

Comment ne pas se décourager devant l'échec des tentatives pour le sortir de ses centres d'intérêts ?

Comment entrer dans son jeu pour le faire entrer dans le nôtre ?

Comment ne pas jouer à sa place, quand il nous instrumentalise avec autant de ténacité ?

Comment le faire jouer, et jusqu'à quel point accepter ses règles ? Pour les parents, le respect des règles du jeu préfigurent celui des règles sociales.

Comment accepter de jouer à un niveau de compétence qui n'est pas celui de son âge ?

Comment ne pas tomber dans l'obsession du jeu éducatif pour obtenir des progrès dans le domaine des apprentissages et des interactions sociales ?

Quel rôle pour la fratrie ? Les parents s'interrogent pour savoir jusqu'à quel point d'abnégation ils peuvent accepter l'investissement du frère ou de la sœur.

Comment faire pour que le jeu soit une réussite et reste un amusement pour les uns et les autres ?

Comment l'aider à s'occuper seul, en particulier quand il devient adolescent et adultes sans qu'il s'enferme dans des activités déviantes, sans qu'il devienne « addict » aux jeux vidéos ou « accro » au walkman ?

Que proposer quand il exprime verbalement ou par des troubles du comportement, qu'il s'ennuie

Quand imposer une activité ? Quand donner le choix,

LES PARENTS D'ENFANTS AUTISTES :

Disponibles, patients, persévérants, stimulants, inventifs, imaginatifs ...mais encore bien seuls pour tenter d'établir **un espace commun** et de créer un peu de connivence et complicité.

Ils attendent des professionnels qu'ils leur expliquent comment fonctionnent ou dysfonctionnent leurs enfants. Et qu'ils leur donnent des pistes pour être moins maladroits, moins démunis et moins malheureux

D^r Elisabeth JANEAU

AUTISME 65
9 rue Dembarrère
65000 TARBES

JEU ET RÉALITÉ AUTISTIQUE

Jean-Marc Cantau

Résumé. – La bulle dans laquelle se réfugient les autistes n'est que la conséquence d'un rapport particulier à leur environnement. La présence du monde les envahit sans médiation, sans espace, sans jeu au sens mécanique. Cela les amène à mettre en place des rituels de protection, qu'il nous faudra remplacer par des routines que nous estomperons sans cesse. Leur rapport au jeu s'accrochera d'abord du côté de la ritualisation et de la règle. C'est une étape indispensable pour progressivement aller vers la nouveauté et le plaisir de jouer.

LES AUTISTES JOUENT-ILS ?

Tout d'abord, je voudrais remercier M^{me} Janeau qui, par la pertinence de ces questions, nous amène au cœur du sujet, et du paradoxe apparent de la problématique des ces enfants dits autistes. « Fonctionnent-ils ou ne fonctionnent-ils pas ? » C'est leur « incapacité » à fonctionner que renvoie souvent le milieu ordinaire, scolaire ou professionnel même protégé.

La question est plus complexe. En effet, ils peuvent à la fois fonctionner bien au-delà des capacités ordinaires dans certains domaines (leurs îlots d'aptitude) et en même temps être arrêtés par des tâches, ou des moments dans lesquels nous ne percevons pas de difficultés particulières, parce que, a priori, nous ne savons pas nous mettre à la place de ces personnes, comprendre leur différence, leur logique, et ce qui pour eux peut faire butée.

On pourrait aussi se demander, jouent-ils ou ne jouent-ils pas ; tout en sachant qu'on nous renverra à l'impossibilité du jeu pour les autistes. En même temps, j'ai pu avoir dans un collège le témoignage d'un adolescent autiste qui, dans un club de théâtre, pouvait jouer des relations et des émotions, parce que c'était un espace fictif, alors que dans la vie de tous les jours, sa relation à l'autre était très anxiogène et très limitée.

Des collègues (Dr Andanson et F. Pourret) animant un groupe d'habileté sociale m'ont aussi fait part d'un jeu, mis au point avec de jeunes adolescents autistes de bon niveau. Y a-t-il une passerelle possible entre autisme et jeu ? N'est-il pas nécessaire de revenir sur ces deux concepts, le jeu et l'autisme, pour aller plus loin.

LE FLOT ET LA DIGUE

Tout d'abord, en 1905 dans son ouvrage sur la théorie sexuelle¹, Freud décrit la construction de la subjectivité comme un combat entre deux tendances le flux (la libido) et la digue (canalisation de cette énergie). Il y a toujours eu à l'origine une submersion du flux (perversion sexuelle polymorphe) et il y a sans cesse à l'horizon la possibilité que le flot submerge la digue. Cette métaphore du flot et de la digue est cruellement d'actualité, mais tout au long de l'histoire les événements marquants sont la montée des flots par dessus les digues...malgré les prévisions.

L'enjeu de la construction subjective, pour Freud, consiste en ce que cette énergie pulsionnelle circule dans les canaux de la civilisation : « *Devant l'enfant de la civilisation, on éprouve le sentiment que l'édification de ces digues est l'œuvre de l'éducation, et il est certain que l'éducation y contribue largement. En réalité, cette évolution est organiquement déterminée, héréditairement fixée et peut à l'occasion s'effectuer sans le moindre concours de l'éducation. L'éducation reste entièrement dans le domaine qui lui a été assigné, lorsqu'elle se borne à suivre les lignes tracées organiquement et à leur imprimer une forme plus nette et plus profonde.* »

Quand, dans son livre *Jeu et réalité*² en 1971, D. W Winnicott traite de la question du jeu, son travail se situe dans la même veine puisque pour lui, le jeu se meut à la jonction d'une opposition qui est celle du jeu libre (*play*) dans sa différence et son lien avec le jeu à règles (*game*). Nous sommes là dans les deux fondements de l'univers psychanalytique, la liberté (libre association) et la règle (pas de hasard dans une association libre).

En quoi consiste donc le jeu ?

Faut-il laisser libre cours à l'énergie, permettre sa dépense pour ensuite la canaliser ? Doit-on au contraire dompter ce flux entre des rives qui vont parfois être submergées ? Les théories de l'éducation insistent tantôt sur l'un ou l'autre versant de ce paradoxe, en espérant au bout du compte, le réduire.

Le jeu n'est-il qu'une dépense sans but ou une canalisation précoce de la pulsion ou les deux à la fois ?

JEU ET ESPACE

Si nous prenons le jeu dans son acception purement mécanique, le « il y a du jeu » signale un espace entre deux pièces d'un assemblage. Tout l'art de la mécanique consistant à régler l'amplitude de ce jeu.

Dans la constitution du Sujet n'y a-t-il pas nécessité d'un espace entre le Sujet et le monde, le Sujet et les autres, ce que certains, comme B. Golse³,

¹ S. FREUD : *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Gallimard, Paris 1991

² D. W. WINNICOTT : *Jeu et réalité*, Gallimard, Paris 1971

³ B. GOLSE : *Autisme : état des lieux et horizons*, Eres, Ramonville 2005

appellent *l'intersubjectivité* : rencontre et distance avec le monde, l'environnement. Mais chez certains, cette aire intermédiaire ne se construit pas, l'évolution est différente, sans que l'on soit sur le registre d'un retard de développement. Le filtre qui permet le traitement de l'environnement n'est pas le même et donc les perceptions et les sensations ne sont pas reçues de la même manière. Nous avons appris ceci grâce aux multiples témoignages des autistes (Temple Grandin⁴, Donna Williams⁵, Sean Barron⁶, Birger Sellin⁷, Daniel Tammet⁸). De ce fait, la relation au monde n'est pas la même et le jeu, relation primaire de l'enfant à son environnement, ne se déroule pas selon la même logique.

Ainsi ai-je entendu dire d'un enfant autiste qu'il jouait avec sa calculatrice durant un cours qui l'intéressait, mais que, ce « jeu » lui évitait d'en perdre la moindre bribe.

Qu'en est-il de ce bébé qui, dans une crèche, a eu pour premiers compagnons, des petits bâtons qu'il manipule de manière répétitive ? On a pu constater que cette activité n'était pas dénuée de sens et que c'est même avec le secours de ces bâtons qu'il a pu, aux beaux jours, accepter de sortir (jouer) sur la pelouse avec ses pairs ; sans eux, le fait d'aller à l'extérieur était pour lui source de crises terribles. Ce petit enfant joue-t-il avec ses bâtons ?

Les autres enfants qui répètent les derniers mots qu'on a prononcés ou qui chantent de façon répétitive toujours les mêmes comptines, jouent-ils ? Toutes ces manifestations autistiques ont-elles un sens ? Sont-elles une tentative pour dégager un espace entre ces sujets et le monde ?

Ceci veut dire que le monde est pour l'autiste dans une présence immédiate (sans médiation). Ces personnes sont dans le monde plutôt qu'au monde comme nous l'explique Stéphanie, autiste asperger, dans le film de L. Mottron⁹ « L'autisme, vu de l'intérieur », quand elle décrit son œil, comme collé à la couleur bleue, et qu'elle nous explique que la perception des épines et des poils des cactus produit sur sa rétine une impression identique à un contact. Autrement dit, le fait visuel produit chez elle une sensation tactile.

Comment comprendre la nature et la fonction de cet espace intermédiaire qui fait défaut aux autistes ?

⁴ T. GRANDIN : *Ma vie d'autiste*, Odile Jacob, Paris 2001

⁵ D. WILLIAMS : *Si on me touche, je n'existe plus*, Robert Laffont, J'ai lu, Paris 1992

⁶ S. BARRON : *Moi l'enfant autiste*, Plon, Paris 1993

⁷ B. SELLIN : *Une âme prisonnière*, R Laffont, Paris 1994

⁸ D. TAMMET : *Je suis né un jour bleu* et *Embrasser le ciel immense*

⁹ L. MOTTRON : (DVD) *L'autisme, vu de l'intérieur*, Centre National de Documentation Audiovisuelle en Santé Mentale, Canada 2004

PENSÉE ET PULSION

Pour tenter d'approcher cette logique psychique de l'autisme un autre détour par Freud est nécessaire. Dans un texte de 1920 (*La dénégation*¹⁰) Freud va essayer de reconstruire, à partir d'un exemple clinique de dénégation, l'aurore des processus de pensée.

L'exemple clinique : un homme rêve d'une femme et spontanément s'écrit « non, ce n'est pas ma mère ». La dénégation, d'après la définition que Freud en donne, est donc un processus visant à annuler une pensée venant spontanément, mais, non conciliable avec les représentations conscientes du sujet.

A partir de ces exemples Freud montre que l'on peut gommer l'existence de ce qui pourrait nous causer un déplaisir ou de ce qui ne nous convient pas. Ainsi, la charge positive ou négative d'un évènement lui permettra ou non d'arriver à notre conscience, et c'est primairement, à ce niveau que se situe le moteur de la pensée.

Le pulsionnel est donc le terreau de la pensée ; thèse qu'il reprendra en 1929, dans le début de *Malaise dans la civilisation*. Toute pensée s'enracine dans un point pulsionnel même si celui-ci est recouvert, y compris les spéculations philosophiques. Nietzsche¹¹ avait déjà mis dans les *Généalogies de la morale* le mal comme point de départ de la pensée.

Freud, lui, découpe la pensée en deux formes de jugement, celui d'attribution et celui d'existence. Il montre que c'est le côté affectif, une estimation de ce qui est jugé comme agréable ou désagréable qui est préalable au jugement d'existence (dire si une chose existe ou non).

Son exemple clinique nous le montrait, pour ne pas faire une association désagréable, le sujet arrive à annuler l'existence de ce qui lui déplaît (« Non ce n'est pas ma mère »).

ABSENCE D'ESPACE ET DE JEU ENTRE LES AUTISTES ET LE MONDE

On peut à ce moment là imaginer ce jugement d'attribution comme le décodeur de l'univers pour un Sujet, ce qui vient créer la distance entre le monde et lui, ce qui fait que le monde peut tenir dans le filet de la représentation. Dans les témoignages que produisent les autistes de leur être au monde, l'environnement arrive sans médiation, comme si ce décodeur faisait défaut, et, de ce fait, dans une fragmentation souvent douloureuse, déjà au niveau de leurs organes des sens.

¹⁰ S. FREUD : *La dégénération*, PUF, Paris 1992

¹¹ F. NIETZSCHE : *La généalogie de la morale*, Gallimard, Paris 1972

Nous sommes amenés à penser que la bulle dans laquelle l'autiste se niche est plus un processus défensif destiné à atténuer une souffrance. C'est donc une réponse à l'envahissement d'un réel traumatisant dans sa matérialité. Les personnes autistes sont plus affectées par les éléments concrets des situations que par l'intentionnalité qu'ils pourraient leur prêter. C'est un point essentiel du diagnostic différentiel avec les psychoses où ce qui envahit le sujet dans ce cas là, c'est la certitude de l'intentionnalité de l'autre. En ce qui concerne la majorité des humains, ils sont dubitatifs sur l'intentionnalité affichée de leurs semblables : « Qu'est ce qu'il a bien voulu me dire ? » Ils sont au carrefour de plusieurs sens (dans la polysémie).

Si les psychotiques sont fixés dans l'intentionnalité unique qu'ils prêtent à l'autre, le névrotique doute sur l'intentionnalité, et les autistes, eux, sont dans une absence de ce sens. Il n'y a pas d'accrochage sur le versant du sens d'où la nécessité de se repérer à partir d'une multiplicité de signes plutôt que sur le sens global d'une situation ; comme cet enfant autiste qui prétendait qu'un autre, qui le tourmentait régulièrement, n'était pas méchant parce qu'il riait quand il le tapait.

Cette difficulté d'attribution est un des points essentiels du diagnostic de l'autisme ; on la retrouve chez Baron Cohen sous le nom d'absence de théorie de l'esprit, ou dans la CIM-10 dans la difficulté à percevoir et à être dans l'interaction sociale. L'autiste est donc en proie au jugement d'existence non médiatisé et non lié par le jugement d'attribution.

Devant cet envahissement, T. Grandin, en tant qu'autiste, nous dit qu'elle a à sa disposition deux types de stratégie ; soit s'isoler de toute stimulation, soit mettre entre le monde et elle un objet ou un mouvement immuable qui la rassure. Il s'agit donc de s'isoler du monde ou de se fabriquer ce qu'on appelle des objets autistiques, qui n'ont en premier chef, aucune fonction de lien avec l'extérieur, à la différence des objets transitionnels, mais plutôt une fonction de réassurance dans une routine.

Ces fameux « jeux » de calculette dont je parlais tout à l'heure, ou ces bâtons indispensables à ce bébé pour aller à l'extérieur de la crèche sont des protections que ces personnes abandonneront quand l'environnement deviendra plus sécurisant.

Ainsi un adulte autiste, dans une entreprise se rabattait sur le clavier de son ordinateur lorsque quelqu'un entrait dans son bureau de manière imprévue mais pouvait avoir une attitude plus adaptée s'il était prévenu auparavant par mail de qui lui rendrait visite. Ce n'est donc pas la personne qui le gêne mais l'imprévisibilité de sa visite ; de là, beaucoup de malentendus avec ses collègues qui n'avaient pas compris, et avaient attribué son comportement au fait qu'il ne désirait pas les voir.

STATIQUES AUTISTIQUES

En définitive, les autistes cherchent à bâtir un canevas entre eux et le monde, à écrire par avance le scénario de l'existence. L'immuabilité qu'ils recherchent est là pour parer à l'angoisse du changement. Mais ceci n'est pas irrémédiablement fixé car il est possible de les aider à bâtir des routines à la place de leur rigidité. C'est une première étape, mais il ne faut pas en rester là car ces routines pourraient les enfermer dans un fonctionnement tout aussi autistique. Elles ne sont qu'un moyen de rassurer ces sujets et il faut donc, en collaboration avec les personnes autistes, œuvrer à l'estompement de ces ritualisations comme nous disent les théoriciens des approches TEACCH.

Phénoménologiquement comme le dit O. Sacks¹² dans « *Un anthropologue sur Mars* » à propos d'un autiste prénommé Stephen : « *tout le monde visible s'écoulait à travers Stephen à la façon d'un fleuve, sans qu'il lui donne une signification, sans qu'il se l'approprie, sans qu'il intègre à aucun égard. Il m'apparut tout à coup, poursuit-il que si, en un sens, il pouvait retenir tout ce qu'il voyait, ces scènes étaient retenues comme quelque chose d'extérieur et de non intégré sur quoi rien n'était jamais construit et qui n'était jamais relié à autre chose, ni remanié, si bien qu'elles n'influaient jamais sur quoi que se soit et n'étaient elles-mêmes jamais influencées par rien. Je me représentai alors sa perception, sa mémoire comme des facultés quasi mécaniques, comme un vaste entrepôt, ou une bibliothèque démesurée, ou un imposant stock d'archives contenant des données qui n'étaient pas indexées ou catégorisées, ni soudées par des associations, bien qu'il pût accéder en une fraction de seconde à n'importe laquelle d'entre elles, telle la mémoire vive d'un ordinateur* ».

Devant cette diversité, qui a été qualifiée cognitivement de manque de cohérence centrale, L. Mottron préférera la notion d'isomorphisme de formes, de détails autour duquel la personne autiste structurera les lignes de force de son accrochage au monde.

On retrouve là les îlots d'aptitudes de Kanner¹³, ces points prélevés sur le monde (météo, planètes, dinosaures, plaques d'immatriculation...) autour desquels les autistes auront une compétence, hors pair, principalement mémorielle, et même au-delà. C'est en mettant des règles et des repères sur certains points du monde que leur domaine de maîtrise s'étend.

Le jeu commencera donc pour eux à s'appréhender sur le versant de la règle pour peu à peu gagner en liberté. C'est ce que m'ont confirmé mes collègues J. Andanson et F. Pourret dans un jeu qu'ils ont créé avec des adolescents autistes de haut niveau. Il faut commencer par la règle pour aller vers l'invention. En cela, ils sont tout à fait dans la logique de ce qu'un certain Blaise Pascal, inventeur de la machine à calculer à six ans et d'autres objets

¹² O. SACKS : *Un anthropologue sur mars*, Gallimard, Folio, Paris 2006

¹³ L. KANNER : *Autistic disturbance of affective contact*, The Nervous Child

savants, qui prétendait que pour acquérir la foi, il fallait à outrance pratiquer les rituels.

Ceci peut nous aider dans l'accompagnement des enfants autistes vers les jeux ; la règle est la première étape : l'enfant sécurisé par des routines à ce premier niveau, dans le jeu et l'environnement sera, peu à peu, en position de les relativiser et cependant de les voir plus comme un moyen de permettre le jeu qu'un but en soi.

Dans cette promenade sur les aires de l'autisme et du jeu, un autre point incontournable, le passage par le philosophe italien contemporain Giorgio Agamben.

DU RITUEL AU JEU

Dans un article d'*Enfance et Histoire*(1982)¹⁴, le pays des jouets, il tente de saisir les concepts primordiaux de l'humanisation. Au fil de sa réduction conceptuelle ne restent que deux moteurs, le rite (la répétition) et le mythe (l'invention). Il n'arrive pas à démêler ces deux concepts, ayant du mal à saisir une fonction rituelle à l'état pur, nous pourrions peut être suggérer qu'un autiste très sévère, uniquement occupé à des rituels pourrait illustrer cette extrémité.

Par contre, il trouve dans un conte, Pinocchio, une illustration du mythe, du jeu à l'état pur, le pays des jouets. Là où sans la limite d'aucune règle, où les vacances commencent le 1^{er} janvier et finissent le 31 décembre, tout le temps est occupé à jouer.

Mais quel est le résultat de ce régime pour les enfants ? Peu à peu ils deviennent des ânes.

Tout ceci pour dire que ni le rite ni le mythe à l'état pur ne sont humanisants. L'humanisation découle d'une imbrication du rite et du mythe ; ainsi les ateliers médiatisés dans les lieux de soin s'ouvrent toujours sur un rituel d'entrée qui précède le temps de l'invention et sont clôturés par un rituel de fin.

Cela peut aussi s'observer lors des matches de rugby ou de foot par exemple, avec la présence de rituels : les hymnes, tirage au sort du terrain et rituels de clôture, mais également au théâtre, avec les trois coups au départ, et les saluts à la fin.

Ainsi toutes les formes d'humanisation sont tributaires de ces deux logiques. Ce point de vue philosophique vient légitimer ce départ d'un point de rituel où peu à peu du mythe vient se greffer. Ainsi cette histoire, dans une institution médico-sociale, autour du travail avec un enfant autiste qui était très ritualisé et envahi par le feu, mot qu'il répétait souvent, qu'il dessinait sans cesse. Peu

¹⁴ G. Agamben : *Enfance et histoire*, Payot Paris 2000

à peu, l'équipe a pu l'amener à regarder des images de feu, l'introduire dans des récits, des histoires.

Ceci a eu pour effet un allègement de son rituel et peu à peu on pourrait dire qu'il a pu commencer à jouer avec le feu, autrement que réellement et plus dans une dimension de virtualité, de mythe, et aussi d'humanisation.

Cette expérience nous conforte l'espoir que la porte du jeu n'est pas fermée aux autistes même si au départ, elle s'ouvre du côté d'une règle de laquelle le jeu semble exclu. Mais il est possible pour ces enfants de cheminer de l'inflexibilité de la règle au plaisir du jeu ; et comme disent les psychologues, du jeu au je.

Jean-Marc CANTAU

Psychologue CRA Midi-Pyrénées

Responsable du pôle Réseau Formation Orientation Conseil

LE JEU CHEZ LES ENFANTS AVEC AUTISME

Julien Perrin

Résumé : Le jeu est une activité fondamentale chez l'enfant dans la mesure où il constitue son mode d'interaction privilégié avec son environnement physique et social. Chez l'enfant avec autisme en revanche, ce mode d'échange avec les pairs apparaît précocement entravé et constitue bien souvent le premier révélateur des troubles. Après avoir précisé ces particularités de jeu et leurs hypothèses explicatives, nous verrons que le jeu constitue une médiation et une cible thérapeutique de choix pour la prise en charge des personnes avec autisme. Nous développerons ensuite les stratégies d'aide requises pour développer ces compétences ludiques. Enfin, plus largement, nous verrons comment la thématique du jeu, par sa dimension transversale et universelle nous renvoie à la question plus générale de l'acceptation du handicap et de la différence dans notre société.

DÉFINITION

Le jeu est un concept étendu qui recouvre un ensemble hétérogène d'activités, de supports et de contextes. Ainsi que ce soit à l'aide d'un tableau d'éveil, d'un ballon de foot, d'une console vidéo ou d'un déguisement, l'enfant joue. De cette diversité des situations, découle une définition nécessairement large caractérisant le jeu comme *une activité de loisir d'ordre physique ou bien psychique, soumise à des règles conventionnelles, à laquelle on s'adonne pour se divertir, tirer du plaisir et de l'amusement* [27].

Le jeu se présente donc d'emblée comme une interface entre l'individu (notion de plaisir) et son rapport au monde et à la société (notion de règles conventionnelles). Chez l'enfant toutefois, le jeu revêt des fonctions déterminantes qui dépassent largement la seule notion de passe-temps habituellement sous entendue lorsque l'on évoque le jeu chez l'adulte.

FONCTIONS DU JEU CHEZ L'ENFANT

Le jeu est une activité prédominante chez l'enfant dans la mesure où il constitue son mode d'interaction privilégié avec son environnement physique et social. Les activités ludiques vont ainsi contribuer à l'enrichissement de ses expériences sensori-motrices, cognitives et émotionnelles et lui permettre d'entrer en relation avec ses pairs. Le jeu va ainsi donner l'occasion à l'enfant d'expérimenter différents rôles et situations sociales (leadership, coopération, opposition, résolution de conflits, etc....) et lui permettre d'intégrer les règles nécessaires à la vie en société.

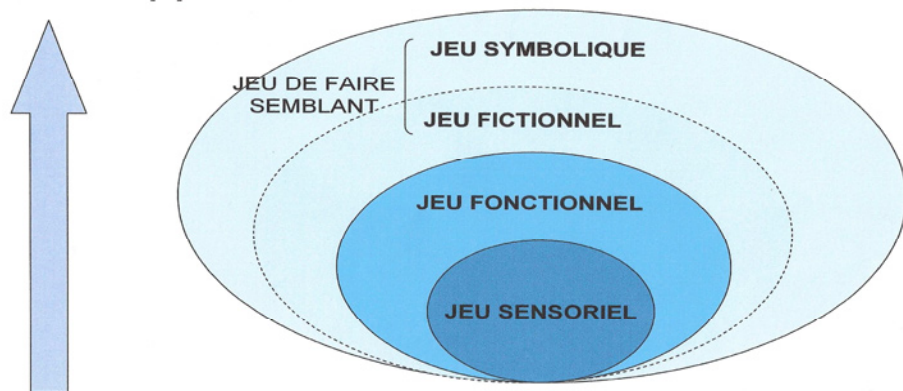
Au-delà ces dimensions éducatives, le jeu autorise également la confrontation à la réalité dans l’imaginaire. L’enfant peut en effet, à travers le jeu et le langage, remettre en scène ses connaissances et ses expériences favorisant ainsi une certaine mise à distance et une meilleure réappropriation.

Le jeu participe enfin à la construction de l’identité de l’enfant dans la mesure où le choix de ses activités ludiques va progressivement s’établir sur la base de préférences personnelles distinctes de celles de ses pairs. Ainsi, certains préféreront, pour se divertir, faire une partie de cache-cache, d’autres apprécieront davantage de jouer seul avec leur console vidéo.

Le jeu constitue donc une activité fondamentale pour la construction de l’enfant et pour son bien-être. Il se développe de façon autonome sans apprentissage particulier.

DÉVELOPPEMENT ORDINAIRE

Les activités de jeu évoluent progressivement au cours du développement de l’enfant. On distingue trois grands types de jeu qui se distinguent par le niveau d’élaboration et de représentation mentale requis :



Le jeu sensoriel (de 0 à 1 an) : Il s’agit ici des jeux du nourrisson qui sont principalement guidés par la recherche de sensations. L’enfant porte à la bouche, manipule, découvre son corps à travers des objets aussi divers que son hochet, un miroir, un tableau d’éveil, etc. Petit à petit, il apprend à combiner les objets entre eux, il découvre les joies du transvasement et montre une appétence particulière pour les jeux sociaux (chatouilles, cacher-coucou, à dada, etc.).

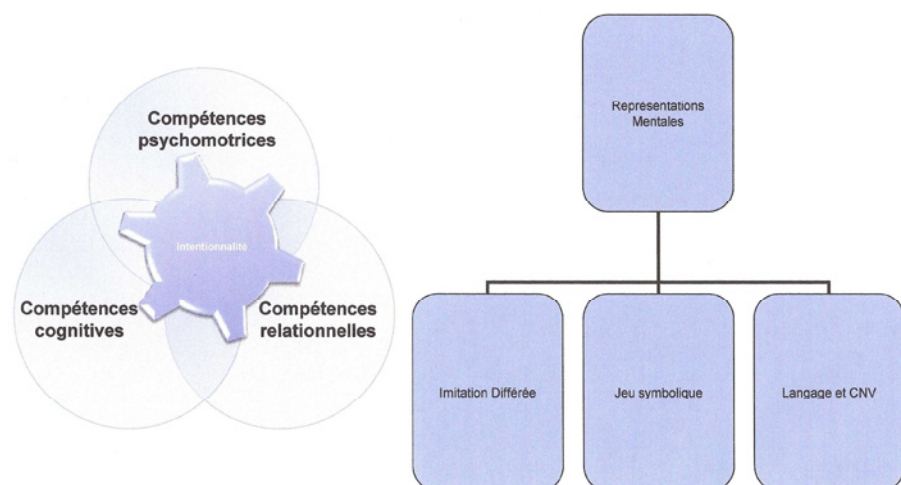
Le jeu fonctionnel (à partir de 10-12 mois) : Ce type de jeu renvoie à la capacité de l’enfant à utiliser le support de jeu de façon conventionnelle c’est-à-dire dans sa fonction première. Une petite voiture est ainsi faite pour la faire rouler, un livre pour que ses pages soient tournées, un puzzle pour être assemblé, etc.

Le jeu de faire semblant (vers 18 mois) : Ces jeux font appel aux capacités de représentation et d'imagination de l'enfant et vont lui permettre de faire « comme si », de faire « pour de faux ». Ils lui donneront également l'occasion de recombinaison des expériences plus ou moins vécues et les émotions qui y sont associées. Ainsi les jeux d'imitation comme la dinette, l'établi ou la trousse du docteur vont permettre à l'enfant de rejouer des scènes du quotidien et de s'approprier par exemples les règles sociales ou les interdits. Puis progressivement, l'enfant va commencer à détourner les objets de leur fonction. Le bâton ramassé en forêt va ainsi devenir une épée magique indestructible tandis qu'un tronc d'arbre se transformera opportunément en fidèle destrier. Parallèlement, l'enfant va être en mesure d'attribuer des propriétés physiques imaginaires aux objets (ex : ma poupée est toute sale, elle doit prendre un bain) puis des états mentaux (ex : ma poupée est triste car elle a perdu son doudou). Enfin, l'enfant va petit à petit commencer à inclure dans ses jeux des objets imaginaires sans qu'aucun matériel ne vienne soutenir cette représentation. Selon que l'enfant sera plus ou en moins en mesure de se détacher de tout support de représentation et de scénarii déjà vécus, on distinguera le jeu fictionnel (scénario connu avec supports concrets) du jeu symbolique (scénario inédit sans support).

Bien entendu ces différentes étapes ne sont pas cloisonnées entre elles et ces différents types de jeu peuvent coexister chez un même enfant. Elles fixent en revanche les jalons d'un continuum au sein duquel évolue le jeu de l'enfant au cours de son développement.

LE JEU : DES RESSOURCES MULTIPLES

Le jeu n'est pas une compétence isolée mais implique diverses ressources non spécifiques sans liens hiérarchiques clairs.



Le jeu est ainsi le lieu d'expression des compétences de l'enfant dans les domaines psychomoteur, cognitif et relationnel et se complexifie à mesure

que ces différentes ressources évoluent au cours du développement. L'équipement psychomoteur de l'enfant et notamment ses compétences motrices vont par exemple conditionner l'accès et l'intérêt de l'enfant pour les activités sportives rencontrées dans la cour de récréation. Sur le versant relationnel, son appétence à l'interaction, ses capacités de communication et d'empathie vont de la même façon conditionner son accès et son intérêt pour les jeux partagés. Enfin, le niveau de maturation cognitif de l'enfant va constituer un élément fondamental pour l'accès aux activités symboliques.

Le jeu de « faire semblant » s'appuie en effet sur la capacité de représentation de l'enfant, c'est-à-dire sa capacité à se représenter par la pensée un élément concret (ex : un objet) ou abstrait (ex : un concept). L'accès à ces images mentales est essentiel car il va permettre à l'enfant de se détacher de l'instant (en imitant en différé), d'utiliser un code (comme celui du langage) et de se distancier du concret (en détournant par exemple un objet de sa fonction). Le jeu symbolique de l'enfant constitue donc un bon indicateur du niveau de représentation mentale de l'enfant.

L'ensemble de ces ressources sont mises au service de l'intentionnalité de l'enfant, c'est-à-dire de *sa capacité à engager une action ou une activité vers un but donné* [2]. Autrement dit, l'enfant va mobiliser ses différentes compétences pour des activités qui l'intéressent et qui éveillent sa curiosité. L'intentionnalité des enfants au développement typique les conduit inexorablement à privilégier les activités nouvelles et à contenu social ce qui contribue à diversifier leurs expériences sensori-motrices et à enrichir leur répertoire d'activités ludiques.

PARTICULARITÉS DE JEU RENCONTRÉES DANS L'AUTISME

L'autisme de l'enfant induit des particularités de fonctionnement dans le domaine des interactions sociales, de la communication mais également dans le domaine du jeu [10]. Ces activités, qui chez les jeunes enfants se développent de façon spontanée, apparaissent précocement et durablement perturbées chez les enfants avec autisme [17, 22].

Blanc et col. (2005) [6] ont ainsi étudié le niveau de jeu d'enfants avec autisme en situation libre et dirigé et l'ont comparé au niveau de jeu présenté par des enfants typiques (âge moyen de 3 ans et demi) et des enfants avec retard de développement dans ces deux situations. Les deux groupes « pathologiques » ont des âges moyens de développement d'environ 3 ans et demi.

L'analyse des résultats obtenus lors du jeu spontané montre tout d'abord que les enfants typiques, avec retard de développement ou avec autisme ont des profils de jeu différents. Autrement dit, les particularités de jeu repérées chez les enfants avec autisme ne se justifient pas par un « simple » retard de développement. On repère par ailleurs chez les enfants avec autisme des différences spécifiques. Chez ces derniers en effet, le jeu sensori-moteur est le style dominant tandis que le jeu fonctionnel prédomine chez les enfants

typiques ou avec retard de développement. Enfin, on note que les enfants avec autisme investissent peu le jeu symbolique par rapport aux enfants typiques ou avec retard de développement [voir aussi 13]. Pour terminer, on observe, en condition semi structurés, que l'ensemble des enfants s'appuient sur l'étayage de l'adulte pour augmenter qualitativement leur niveau de jeu [15, 12].

Néanmoins, en dépit de ces profils spécifiques, l'atteinte des compétences de jeu reste très variable d'un enfant avec autisme à l'autre et s'étire le long d'un continuum allant du jeu sensoriel exclusif à un possible jeu symbolique (le plus souvent fictionnel). L'hétérogénéité des profils comportementaux et cognitifs ainsi que la diversité des mécanismes impliqués expliquent en partie cette variabilité.

HYPOTHÈSES EXPLICATIVES DES DIFFICULTÉS DE JEU CHEZ LES ENFANTS AVEC AUTISME

Les particularités de jeu des enfants avec autisme peuvent tout d'abord s'expliquer par des atteintes variables de certaines ressources mises en œuvre (compétences psychomotrices, compétences cognitives, compétences relationnelles, etc....). Ainsi les particularités d'imitation de ces enfants (ex : manque d'imitation spontanée, échopraxie, imitation partielle) les limitent fréquemment dans l'apprentissage implicite de nouvelles activités ludiques. De la même façon, leur difficulté d'accès aux représentations mentales entrave régulièrement leur capacité d'imagination [14].

Par ailleurs, la mobilisation de ces différentes ressources s'établit, chez ces enfants, sur des critères différents. Autrement dit, ce qui les motive, ce qui les pousse à agir et éveille leur curiosité ne correspond pas à ce que l'on observe chez les enfants typiques. Ainsi, les enfants avec autisme s'orientent préférentiellement vers des activités isolées (peu de motivation sociale), sensorielles et répétitives et moins spontanément vers des activités partagées ou fonctionnelles.

Certains modèles de compréhension du fonctionnement autistique (défaut de Théorie de l'Esprit, déficit en Cohérence Centrale, trouble des Fonctions Exécutives) peuvent également rendre compte, de façon complémentaire, des particularités de jeu observées dans le quotidien de l'enfant avec autisme.

Le modèle de Baron-Cohen [3] propose que les enfants avec autisme se caractérisent par un **déficit en théorie de l'esprit** les empêchant de se représenter les états mentaux (émotions, pensées, croyances) de leurs interlocuteurs. Ce modèle expliquerait notamment les difficultés d'ajustement social des personnes avec autisme. Or de nombreux jeux requièrent une prise en compte des perceptions ou des connaissances de son (ses) partenaire(s), ce qui pour les enfants porteurs d'autisme n'est pas

toujours évident. Jouer à cache-cache par exemple implique de se représenter ce que la personne qui cherche est en mesure de voir et donc de se cacher en conséquence. De la même façon, faire deviner où se trouve un objet caché à un partenaire suppose d'être en mesure de lui donner les informations pertinentes tout en gardant le secret afin de préserver l'intérêt du jeu. Utiliser un personnage comme un agent d'action (ex : utiliser une poupée pour servir le thé) demande à l'enfant d'attribuer à cet objet des intentions différentes des siennes. Enfin, l'ensemble des jeux de stratégie (ex : Puissance 4[®]) obligent aussi l'enfant à se représenter la stratégie de l'adversaire et à agir en conséquence.

Frith [4] propose quant à elle qu'un **déficit en cohérence centrale** pourrait rendre compte du comportement et du fonctionnement des personnes avec autisme. Celles-ci seraient plus en difficulté pour rassembler des informations d'origines diverses et pour les assembler en un ensemble cohérent ayant du sens. Autrement dit, les personnes avec autisme appréhenderaient le monde de façon fragmentée, séquentielle et dans un registre prioritairement sensoriel. Ce modèle expliquerait ainsi la grande habileté des enfants avec autisme pour l'ensemble des jeux exigeant de bonnes compétences d'analyse mono sensorielle et en particulier visuelle (puzzle, jeu d'observation). Il expliquerait également leur fréquente focalisation sur des détails (roues de petites voitures, formes géométriques) et leur propension à disposer le matériel de jeu de façon particulière (ex : alignement de personnages) sans les investir de façon plus fonctionnelle. De plus, ce mode de fonctionnement induirait en réaction un manque de flexibilité et de généralisation afin de donner plus de cohérence et de stabilité à l'environnement. Ceci expliquerait alors la difficulté de ces personnes pour participer à des jeux faisant appel à des concepts relatifs comme la vitesse ou le déplacement. Lorsque l'on joue à « 123 soleil » par exemple, à partir de quand estime-t-on qu'un enfant a trop bougé et donc perdu ?

Le troisième modèle explicatif envisage le fonctionnement autistique comme la manifestation d'un **trouble des Fonctions Exécutives** (FE) [5]. Il s'agit des fonctions supérieures (attention, mémoire de travail, flexibilité mentale, générativité, planification, et inhibition de réponse automatique) qui permettent le contrôle et l'adaptation d'une action finalisée. Ce trouble des FE expliquerait de nombreux aspects de l'autisme et en particulier ceux concernant les comportements répétitifs. Dans le domaine du jeu, ces particularités pourraient expliquer les fréquentes persévérations (ex : soulever toujours la même carte au Memory[®]) ou certaines particularités du jeu symbolique (ex : difficultés pour détourner un objet de sa fonction en raison d'un manque de « générativité » et de flexibilité mentale) [11]. Elles expliqueraient également les difficultés à résoudre des problèmes complexes rencontrés dans des jeux de société. Le jeu de 7 familles implique par exemple de ne pas demander des cartes déjà en possession (inhibition de réponse), de se représenter les cartes manquantes, d'organiser et hiérarchiser ses demandes en fonctions du plus grand nombre de carte possédées et d'ajuster sa stratégie en fonction de celle de son partenaire. Enfin ce modèle rend compte, dans une certaine mesure, des problèmes

rencontrés pour gérer les temps libres et les temps de pause (initiative, formulation de choix) qui sont fréquemment source de difficultés tant pour les familles que les professionnels.

LE JEU, UN AXE DE PRISE EN CHARGE ESSENTIEL

Les particularités de jeu des enfants avec autisme ont dans le quotidien, d'importantes répercussions sur le développement de l'enfant et sur son entourage. La prise en compte de ces besoins dans les propositions de prise en charge est donc essentielle. Le jeu peut alors être envisagé comme une médiation et/ ou comme un objectif opérationnel à part entière.

Chez le jeune enfant il apparaît particulièrement intéressant de stimuler par le jeu et de façon naturelle, les capacités d'échange social. A l'instar de ce qui est proposé dans les *modèles de Denver* ou du *Floor Time Program* le jeu devient alors prétexte au développement des ressources relationnelles, cognitives et psychomotrices de l'enfant [8]. Plus précisément, les interactions sociales positives suscitées permettent de stimuler de façon naturelle les capacités d'attention conjointe, de jeu symbolique et d'imitation qui constituent autant d'éléments prédictifs des capacités de communication ultérieures de l'enfant [16, 24].

Parallèlement, et à mesure que l'enfant grandit, on peut également envisager la prise en charge du jeu sous la forme d'objectifs plus opérationnels. Il s'agit ici de proposer à l'enfant des situations d'apprentissage de jeux (éducatif, à règle, de société, etc....) dans des contextes contrôlés. En effet, en raison de leur mode de fonctionnement singulier, les enfants avec autisme ne peuvent apprendre par eux même ce que leurs camarades « ordinaires » font de façon spontanée. De fait, l'évolution des compétences de jeu est donc souvent conditionnée à un positionnement actif de l'entourage de l'enfant. L'intérêt d'une telle démarche est qu'elle permet tout d'abord d'enrichir le répertoire d'activités ludiques de l'enfant et de potentiellement diversifier ses sources de plaisirs et ses centres d'intérêts. Elle facilite ensuite la gestion des temps libre et l'autonomisation de l'enfant et autorise en conséquence l'entourage à faire autre chose durant ces moments. Elle réduit également la probabilité d'apparition de troubles du comportement liés à l'ennui ou l'inactivité. Enfin, le jeu étant un puissant vecteur d'intégration sociale, l'apprentissage explicite d'activités ludiques permet à l'enfant de participer plus facilement aux jeux de ses pairs en concentrant ses moyens sur la dimension relationnelle (et non sur les règles du jeu).

DÉMARCHE DE PRISE EN CHARGE DES PARTICULARITÉS DE JEU

Au regard de la diversité des phénotypes autistiques, le développement des compétences de jeu implique la mise en œuvre

d'apprentissages différenciés basés sur une évaluation précise du profil comportemental et cognitif de la personne. Cette évaluation vise à déterminer les **ressources de l'enfant** (ses intérêts, ses compétences socio communicatives, cognitives, psychomotrices) et son besoin d'aménagement, la **qualité de son jeu spontané** (sensori-moteur, fonctionnel, fictionnel, symbolique), et enfin son **niveau de socialisation dans le jeu** (jeu isolé, à côté, partagé, tour de rôle, etc.).

Concernant l'exploration des ressources de l'enfant, une évaluation multidimensionnelle et pluri-professionnelle (psychométrique, psycho-éducative, orthophonique, psychomotrice [21]) permettra de situer précisément ses points forts et ses points faibles et d'analyser ses stratégies de fonctionnement ou de compensation. Elle mettra également en lumière les aides requises pour compenser les particularités d'interaction, de communication ou de compréhension.

L'appréciation de la qualité de jeu peut s'appuyer sur des outils d'aide au diagnostique standardisés comme l'ADOS [18] ou bien sur des outils d'évaluation fonctionnelle tels que le Vineland [23], l'AAPEP [19] ou l'EFI [25] pour les personnes plus âgées [9]. Toutefois, l'observation clinique du quotidien constitue bien souvent l'outil le plus pertinent pour apprécier les compétences de jeu et de loisirs ainsi que le niveau de socialisation possible dans ce type d'activité. Le recours à certains questionnaires parents peut également être aidant [7, 26].

La confrontation de ces évaluations aux besoins repérés dans le quotidien permet alors de formuler des objectifs à court, moyen et long terme et de préciser les moyens mis en œuvre pour y parvenir (aménagements du cadre, du temps, des activités). Les parents d'une petite fille de 7 ans avec autisme (non verbale et avec une déficience intellectuelle moyenne) souhaitaient par exemple que leur enfant s'occupe seule à la maison de façon autonome (en particulier dans les moments informels comme la préparation des repas qui correspondaient fréquemment à l'apparition de troubles du comportement). Pour aborder cet objectif à long terme et compte tenu des évaluations préalables (ressources, qualité du jeu, niveau de socialisation) nous avons choisi d'apprendre à cette jeune fille l'utilisation en autonomie de jeux fonctionnels correspondant à son niveau de développement cognitif (âge de développement d'environ 4 ans). Cet objectif à moyen terme a ensuite été décliné en objectifs plus opérationnels. Nous avons ainsi choisi de travailler plus spécifiquement l'utilisation du Croc-dog® dans le cadre d'une prise en charge individuelle (l'objectif de ce jeu d'action est de ramasser des os dans la gamelle d'un chien avec une pince sans trop appuyer au risque de réveiller le chien féroce...). L'analyse des tâches requises nous a ensuite permis de repérer les difficultés de R et de mettre en place les adaptations nécessaires (ex : pas de tirage au sort des cartes représentant les os à piocher mais une utilisation sous forme de loto, limitation du nombre de carte, repère visuel sur la pince pour placer les doigts, pas de prise en compte au départ du réveil du chien). Nous avons ensuite cherché à faire évoluer progressivement ces aménagements pour tendre vers une utilisation la plus conventionnelle

possible. Cet exemple illustre, s'il en était besoin, qu'il ne faut surtout pas hésiter à détourner l'usage de certains supports afin de mieux les faire correspondre aux intérêts et mode de fonctionnement des personnes avec autisme. Certains sites internet ou blogs de parents d'enfant avec autisme témoignent ainsi régulièrement des trésors d'imagination déployés pour adapter tel ou tel jeu aux caractéristiques de leur enfant [20].

ADAPTATIONS ET STRATÉGIES D'AIDE POUR L'APPRENTISSAGE DE JEUX

Nous venons de voir qu'il peut être nécessaire de passer par une phase d'apprentissage pour apprendre à jouer de façon conventionnelle aux enfants avec autisme. Cet apprentissage implique toutefois la mise en œuvre de différentes adaptations qui visent à susciter l'intérêt de l'enfant, à faciliter sa compréhension et à permettre au final une bonne participation. Elles sont mises en œuvre de façon différenciée selon les personnes et les contextes et ont pour vocation d'être réduites graduellement. Issus des principes de l'éducation structurée, ces aménagements ont notamment pour fonction de rendre l'activité attractive, de structurer l'espace (où joue-t-on ?), le temps (quand et combien de temps joue-t-on ?) et les activités (comment joue-t-on ?).

Afin de motiver l'enfant, il est souhaitable de privilégier ou d'aménager les supports pour qu'ils correspondent aux intérêts de l'enfant. L'emploi de renforçateurs de natures diverses peut également être aidant. Enfin le passage par la répétition est souvent source de plaisir et de réconfort pour les enfants avec autisme.

En délimitant concrètement une zone de jeu spécifique à l'intérieur de la maison (à l'aide d'une table, d'un coffre à jouet, d'un tapis, etc.), la structuration de l'espace peut permettre à l'enfant d'associer cet endroit à l'usage des jeux qui s'y trouvent. Autrement dit, l'enfant sait, lorsqu'il est dans cet espace ce qu'il peut y faire. Cette organisation permet également d'éviter l'éparpillement des jeux et peut se révéler aidante pour clarifier l'appartenance de tel ou tel jeu, dans le cas de fratrie. Il est cependant important de veiller à ne pas surcharger cet espace de distracteurs afin que l'attention de l'enfant reste canalisée sur les supports de jeu proposés.

En ce qui concerne la structuration du temps, l'inclusion de temps de jeu dans l'emploi du temps visuel des enfants peut venir faciliter l'investissement des supports de jeux et les moments de transition. Lorsque les activités s'y prêtent, le recours à des panières et à une boîte de rangement (« finish box ») peut également être aidant pour contenir l'activité de l'enfant. L'emploi de time-timer®, de sablier, de minuteur peut permettre à l'enfant de mieux se représenter la durée du jeu proposé.

Lorsque l'on présente un support de jeu inédit à l'enfant avec autisme, il peut être nécessaire de lui laisser un certain temps de familiarisation et d'exploration spontanée avant de formuler une quelconque demande.

Compte tenu des particularités d'imitation de ces enfants, il peut être nécessaire d'utiliser du matériel en double exemplaire, de privilégier les démonstrations à la « cantonade » ou de recourir au guidage physique. Il peut également être nécessaire de décomposer l'activité (ex : donner les pièces d'un puzzle une par une) ou de réduire les informations disponibles (plateau de jeu simplifié). Pour faciliter la représentation de l'objectif à atteindre, on peut aussi présenter à l'enfant le modèle terminé (ex : construction d'une maison en légos®). Enfin, l'ajout de supports visuels venant matérialiser concrètement la consigne pourra être pertinent (ex : matérialiser le contour d'un coloriage avec un pistolet à colle).

Pour terminer nous souhaitons aborder l'apprentissage d'un jeu à part ; le jeu symbolique. Là aussi, le recours aux thématiques d'intérêt de l'enfant est essentiel. De la même façon, et afin de palier aux difficultés d'évocation et d'imagination de ces enfants, il peut être utile de s'appuyer sur des thématiques du quotidien (le repas, les courses, les trajets en voitures) ou sur des scénarios de livre ou de dessin animé apprécié. Il est également important d'essayer de mélanger assez tôt des supports de représentation divers. On prendra alors soin d'associer des personnages d'univers différents (personnage connus, playmobile®, marionnettes), des objets (ex : tasse, voitures, aliments) de tailles variées, des jouets polyvalents (boite, kapla, foulards, etc....) afin d'induire le plus de flexibilité possible.

Dans ce type d'activité, le positionnement de l'adulte est particulièrement important. Il doit à la fois adopter une position de soutien en étayant les initiatives de l'enfant mais aussi adopter une position active en recherchant les interactions, en introduisant de la nouveauté, des états émotionnels, etc. L'attribution de voix aux personnages, le détournement d'objet et l'utilisation des personnages comme objet d'action seront particulièrement recherchés. On veillera également à adopter un niveau de langage correspondant à celui de l'enfant. Enfin, il sera souvent nécessaire d'accepter une certaine part de répétition dans les scénarios amenés par l'enfant.

DU JEU ISOLE AU JEU COLLECTIF

Nous avons jusqu'à présent évoqué l'apprentissage de jeu dans un contexte individuel. En effet, alors que le jeu social se développe spontanément chez les enfants typiques, il constitue davantage un objectif pour les personnes avec autisme et ne peut donc être abordé de prime abord.

On peut, en situation de jeu, distinguer différents niveaux de contrainte sociale [7]. Le « *jeu isolé* » représente le premier niveau et suppose que l'enfant soit capable de s'occuper de façon autonome. On distingue ensuite le « *jeu à côté* » où l'enfant avec autisme joue tandis qu'un autre partenaire s'occupe autrement. Cette étape est importante car elle suppose que l'enfant puisse accepter la présence d'une autre personne et gérer les éventuels parasitages. On repère ensuite le « *jeu en parallèle* » où chacun réalise la même activité mais de façon indépendante (ex : chacun joue avec un ballon).

Cette situation est particulièrement intéressante dans la mesure où elle favorise, avec le temps, les comportements d'imitation spontanée. Le « *jeu partagé* » quand à lui implique que les enfants réalisent la même activité en partageant tout ou partie du matériel (ex : réalisation d'un coloriage en partageant les crayons). L'enfant ne se situe pas, à ce niveau dans une véritable interaction mais davantage dans une forme d'échange imposée par le matériel. Elle implique en revanche l'acceptation du partage, la proximité physique, la gestion de frustration, etc. L'acquisition « *du tour de rôle* » dans le jeu constitue ensuite une étape fondamentale. Il s'agit à ce moment là d'accepter le rythme de jeu imposé par le partenaire. Pour matérialiser cette alternance, divers aménagements sont envisageables (ex : utilisation d'une photo des enfants utilisation d'un tourniquet, accès différencié au matériel, etc.). La dernière étape enfin permet l'accès aux « *jeux à règles* ». Ce type de jeux suppose que l'enfant gère simultanément la relation avec son partenaire et les règles du jeu.

Au sein d'une même étape on peut également distinguer différents niveaux de complexité. Par exemple, si l'on considère le jeu partagé, il peut être dans un premier temps plus facile de partager lors d'une activité de peinture, les mêmes pots de couleurs que les pincesaux ou a fortiori la même feuille. De plus ces différentes étapes ne sont bien sûr, pas cloisonnées entre elles et représentent davantage différents gradients de difficultés envisageables pour une même activité. De manière générale, plus le niveau d'exigence sociale est important et plus l'activité réalisée doit être facile. La proposition de modèle de comportement (par le biais de tableau ou autres supports visuels) peut à ce moment là, être aidant pour guider l'enfant dans ses réponses comportementales (ex : comment exprimer de façon variée et adaptée sa joie lorsque l'on gagne, exprimer sa frustration lorsque l'on perd).

LES TEMPS LIBRES dits « STRUCTURÉS »

Nous venons de voir comment enrichir le répertoire d'activités ludiques adaptées chez des enfants avec autisme. Néanmoins, compte tenu des difficultés de généralisation que ces derniers présentent habituellement, il est probable que ces activités de jeu ne soient pas spontanément réinvesties dans leurs temps libres. Par conséquent, il peut être nécessaire de mettre en place des temps libres dits *structurés*, organisés par l'adulte où l'on attend de l'enfant qu'il réinvestisse les jeux qu'on lui a appris et qu'il maîtrise. Ces temps libres dits *structurés* soulèvent un certain nombre de questionnements éthiques et déontologiques dont on ne peut faire abstraction. En effet, sommes-nous réellement, dans le cadre des temps libres structurés, dans une activité de jeu ? En quoi les activités stéréotypées des enfants avec autisme ne sont-elles pas ludiques ? Plus généralement, jusqu'où demande-t-on aux enfants avec autisme de jouer de façon ordinaire et jusqu'où acceptons-nous qu'ils jouent de façon différente ? Pour répondre à ces interrogations, deux impératifs s'imposent à nous. Le premier consiste à travailler, en parallèle aux activités de jeu, la capacité à choisir qui

est souvent défaillante chez les personnes avec autisme. Le second consiste à proposer à l'enfant des temps libres « non structurés ».

- **Le choix**

L'observation du quotidien montre que ces enfants sont souvent en difficulté pour trouver à s'occuper dans les temps informels. Certains appréhendent ainsi davantage la récréation que les heures de classes. D'autres encore sont dans l'incapacité d'initier une activité de jeu à la maison alors que leur chambre est remplie de jeux variés. Cette difficulté peut s'expliquer par le fait que le choix suppose de se représenter des choses absentes et d'être en capacité de trier et hiérarchiser un certain nombre d'informations.

Pour palier à ces difficultés et compte tenu du fonctionnement particulier de ces enfants il peut être utile de soutenir le choix par des supports visuels (y compris chez les personnes sans déficience intellectuelle associée et possédant un bon niveau verbal). Selon le niveau de communication de l'enfant, la mise en place de ces tableaux de choix peut ainsi faire appel à des objets, des photos, des pictogrammes, ou de l'écrit.

Il est également nécessaire d'exposer les enfants aux choix de façon progressive. On privilégiera donc au départ le choix entre un nombre restreint d'activités aux valeurs nettement différenciée (une activité que l'on sait appréciée et une autre que l'on sait peu investie). On complexifiera ensuite progressivement le choix en augmentant le nombre d'opportunités et en nivelant leur valeur.

Il est essentiel d'inclure cette notion de choix dans les nombreuses situations qu'offre le quotidien. Il est aussi important de veiller à ce que le choix de l'enfant s'établisse toujours sur des critères pertinents car certains enfants vont par exemple avoir tendance à toujours choisir l'objet présenté du même côté et non en fonction de l'intérêt qui y est associé. Enfin, on sera vigilant à ce que ces tableaux de choix n'empêchent pas toute évocation de jeu non représenté.

Afin d'éviter la répétition exagérée d'une même demande, il peut être possible de mettre en place des choix orientés. On pourra par exemple proposer à l'enfant de choisir entre de nouvelles propositions ce qui lui permettra de conserver la maîtrise de l'activité tout en évitant une ritualisation excessive. Dans le même registre, on peut imaginer limiter explicitement le nombre de répétition d'une même activité sur une séquence donnée (ex : on peut faire deux fois le même jeu à l'ordinateur mais pas plus).

Le développement progressif de la capacité à choisir revêt plusieurs intérêts. C'est tout d'abord un bon prétexte pour amener l'enfant à communiquer. C'est également l'occasion de repérer des intérêts que l'on n'a pas toujours identifiés. C'est aussi s'assurer d'une motivation et donc d'une participation satisfaisante. Enfin, c'est une manière d'amener

progressivement l'enfant à élaborer par et pour lui-même sur son activité personnelle et donc de le faire cheminer vers une plus grande autonomie.

- **Les temps libres « non structurés »**

Afin de respecter la singularité des enfants avec autisme, il nous paraît également important de proposer, en parallèle aux temps libres structurés, des temps libres « *non structurés* ». L'enfant peut, dans ces moments, à la fois choisir les activités qu'il souhaite réaliser, mais également ce qu'il veut en faire, y compris s'il s'agit d'activités sensorielles et/ou répétitives. Ces précautions sont essentielles car elles évitent que ces temps structurés ne deviennent rigides et plaqués et que les adaptations consenties n'évoluent en exigence de normalisation à tout prix. Ces moments offrent ainsi à l'enfant l'opportunité d'exprimer ses particularités d'intérêts et de fonctionnement, d'éviter l'écueil des jeux tout éducatif, et permettent enfin de ne pas perdre de vue la dimension liée au plaisir et à la spontanéité du jeu.

DISCUSSION

La prise en charge du jeu chez les enfants avec autisme implique donc selon nous une démarche à la fois active et respectueuse de leurs particularités. L'enjeu consiste alors à trouver un équilibre entre les activités de loisirs structurés et leurs contreparties : les loisirs non structurés. Il n'y a pas, à ce propos, de positions univoques mais seulement un ensemble de cas particulier à considérer de manière différente selon les contextes. Prenons l'exemple de la récréation qui, pour les enfants avec autisme, est souvent un moment difficile à gérer du fait de son caractère non structuré, de la forte contrainte sociale et de l'importance des stimulations extérieures (bruits, mouvement). Les objectifs d'inclusion de l'enfant détermineront les objectifs comportementaux attendus. Si par exemple l'inclusion a prioritairement des objectifs pédagogiques, on acceptera plus volontiers que l'enfant s'isole pour s'auto-stimuler dans un endroit déterminé afin de profiter pleinement de ce moment de pause. Si à l'inverse, l'inclusion recouvre prioritairement des objectifs de socialisation, on veillera à mettre en œuvre tout un ensemble de stratégies pour que l'enfant s'intègre au maximum aux activités de ses pairs (proposition et accompagnement au sein d'activités connues, développement d'un tutorat, entraînement de compétences sociales, etc....).

De ce positionnement nuancé naît alors une situation d'équilibre où chacun (enfant, adulte) est à même de faire un pas vers l'autre, point de départ à une rencontre par le jeu et à une intégration sociale réussie. Autrement dit, si un certain nombre d'aménagements sont nécessaires pour s'adapter aux difficultés des enfants avec autisme, nous devons également garder à l'esprit de ne pas projeter sur eux nos propres pensées et valeurs. Jouer avec l'autre, est par définition difficile pour les enfants avec autisme et constitue davantage un objectif qu'un pré-requis. Il importe donc de montrer

à l'enfant avec autisme qu'il peut éprouver du plaisir à partager une activité ludique à partir de situations motivantes, connues, et maîtrisées. Toutefois, il est tout aussi important de permettre à l'enfant avec autisme de s'adonner ponctuellement à des activités plus isolées.

Concernant les loisirs, il est, dans une logique d'adaptation, souvent nécessaire de privilégier les activités individuelles (gym, natation, judo, cirque, musique), de favoriser les liens (proche-encadrement), d'anticiper la gestion des moments difficiles et surtout de se donner du temps. Dans le même temps, il est tout aussi important d'accepter que ce cadre puisse être parfois trop difficile à supporter ou que l'enfant n'en retire pas de plaisir particulier.

Au final, qu'il s'agisse des jeux ou des loisirs, nous ne devons pas perdre de vue que le plaisir qui en est retiré est très variable selon les personnes. Ce plaisir peut, chez les enfants avec autisme, ne pas être immédiat et naître avec le temps et la répétition. Il est donc essentiel que le choix des activités que nous leur proposons et les aménagements que nous mettons en place soient régulièrement remis en question en référence au plaisir qu'en retire l'enfant et au respect de sa personne.

Pour conclure, nous avons constaté que le jeu chez les personnes avec autisme renvoie à une problématique complexe car transversale. En effet, il ne se définit, ni par le lieu où il est réalisé, ni par les personnes qui y participent. En d'autres termes, le jeu n'appartient à personne ou plutôt concerne chacun d'entre nous, parents, fratrie, enseignants, éducateurs, rééducateurs, entraîneurs, bénévoles selon nos compétences et nos spécificités. L'évaluation des besoins et l'élaboration des objectifs de jeu, la mise en œuvre des stratégies et leurs généralisations réinterrogent constamment le lien étroit que doivent tisser entre eux parents et professionnels. C'est sur la base de ce lien que doivent également se construire des projets d'intégrations (par le jeu ou les loisirs) concertés, qui au-delà des bénéfiques qu'en retirent les enfants avec autisme, contribuent jour après jour à l'évolution des représentations du handicap dans notre société et modifient ainsi progressivement son rapport à la différence [1].

Julien PERRIN

Psychomotricien

perrin.j@chu-toulouse.fr

Unité d'Évaluation des TED – SUPEA Pr Raynaud - CRA Midi-Pyrénées

IME Classes TED – SUPEA Pr Raynaud

Bibliographie

[1] Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (ANESM, 2009). – *Recommandations de*

bonnes pratiques professionnelles : Pour un accompagnement de qualité des personnes avec autisme ou autres troubles envahissants du développement.

[2] Barthelemy, C., Hameury, L., Lelord, G. (1995) – *L'autisme de l'enfant : la thérapie d'échange et de développement*. – Paris : Expansion Scientifique Française.

[3] Baron Cohen S., Leslie A.M., Frith U. (1985) – Does the autistic child have a "theory of mind"? – *Cognition*, 21, 37-46.

[4] Frith, U. (1989). – *Autism. Explaining the Enigma* – Cambridge, Basil Blackwell

[5] Hughes C. & Russell J. (1993). – Autistic children's difficulty with mental disengagement from an object: its implications for theories of autism. – *Developmental Psychology*, 29, 3, 498-510.

[6] Blanc, R. & col. (2005). – Dysregulation of pretend play and communication development in children with autism. – *Autism*, 9, 229-245.

[7] Degrieck, S. (2010). – *Autisme et loisirs. Temps "mort" ou temps "libre"*. – Centre de Communication Concrète.

[8] DGAS, Direction générale de l'action sociale, (2007). – *Interventions éducatives, pédagogiques et thérapeutiques proposées dans l'autisme*.

[9] HAS, Haute Autorité de Santé, (2005). – *Recommandations pour la pratique professionnelle du diagnostic d'autisme*.

[10] HAS, Haute Autorité de Santé, (2010). – *État des connaissances : Autisme et autres troubles envahissants du développement. État des connaissances hors mécanisme physiopathologiques, psychopathologiques et recherche fondamentale*.

[11] Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P.K. (1994). – Executive functioning deficit and the pretend play of children with autism: A research note. – *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35: 1473-1482.

[12] Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P.K. (1996). – Generativity deficits in pretend play in Autism. – *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 275-300.

[13] Jarrold, C. (2003). – A review of research into pretend play in autism. – *Autism*, 7: 379-390.

[14] Leslie, A.M. (1987). – Pretence and representation. The origins of "theory of mind". – *Psychological Review*, 94, 412-426.

[15] Lewis, V., Boucher, J. (1988). – Spontaneous, instructed and elicited play in relatively able autistic children. – *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 325-339.

[16] Lewis, V. (2003). – Play and language in children with autism. – *Autism*, 7, 391-399.

[17] Libby, S. & col. (1998). – Spontaneous play in children with autism. A reappraisal. – *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 487-497.

[18] Lord C., Rutter M., Dilavore P. C., Risi S.C. – *ADOS : Échelle d'observation pour le diagnostic de l'autisme* (Adaptation française Bernadette Rogé et col. Éditions Hogrefe).

[19] Mesibov, G., Schopler E., Schaffer B., Landrus R. (1997). – *Profil psycho-éducatif pour ados et adultes AAPEP - G*. – Éditions De Boeck.

[20] <http://www.participe-autisme.be>

QUAND JOUER N'EST PLUS UN DRAME ...

Yves Michelin

Résumé : *L'activité de jeu de l'enfant témoigne de l'impact de l'environnement sur son développement. Parents et professionnels expriment leur difficulté à comprendre les jeux de l'enfant autiste, et donc, à faire le nécessaire pour que l'enfant soit en capacité de jouer, au sens du « game » et du « playing »¹. Le risque que le jeu avec l'enfant autiste devienne aliénant, voire effrayant existe bien. Une guidance ludique des jeux de l'enfant par l'adulte, s'appuyant sur une compréhension de l'enfant, de l'autisme et de certains principes de l'approche psycho-éducative non directive, facilite le partage des activités de jeu avec l'enfant en favorisant son développement socio-émotionnel.*

Mots clés : *Jeu, autisme, développement, éducation structurée*

JOUER... UN BESOIN ORDINAIRE

Si le jeu tient une place considérable dans l'éducation de l'enfant, il ne faut pas oublier que les comportements qualifiés de *ludiques* ne sont pas limités à l'espèce humaine. Très fréquents chez les jeunes animaux, les activités de jeu apparaissent comme une préparation, une mise en place de conduites qui chez l'animal adulte seront nécessaires à sa survie et à celle de son espèce.

Le petit d'homme, aura aussi besoin de jouer pour son développement perceptivo-moteur, cognitif, social. Le jeu qui prend une place considérable dans le temps de veille de l'enfant, se modifiera considérablement en fonction de l'âge, de son genre, de son équipement, de sa culture.

¹ Winnicott : le terme *game* désigne le jeu organisé socialement avec ses règles. Le mot *playing* renvoie à une activité de jeu beaucoup plus spontanée, créative.

L'enfant avec un autisme² est un enfant avant tout. Il aura donc les mêmes besoins que tout enfant, notamment le besoin de jouer. Mais il aura besoin, en plus, que son activité ludique soit accompagnée très sérieusement par des adultes. La nature de cette guidance fera en sorte que les jeux orientent les connaissances et comportements de l'enfant autiste par rapport aux attentes de l'environnement physique, humain, social, culturel. Son environnement est d'abord microsocial (dyade mère – enfant, famille, famille élargie, réseau primaire), puis progressivement macrosocial (école, commerces, réseau secondaire). C'est à cette complexification progressive de son environnement qu'il sera confronté.

Comme tout enfant, l'enfant autiste est amené à se développer. Mais son développement ne va pas se faire dans le sens des attentes de ses proches, du milieu social et culturel. Il va être peu enclin à répondre aux signaux humains et peu sensible aux tâches qu'imposent le milieu. Ayant peu d'attraction vers le social, il ne va pas développer les compétences nécessaires pour établir des interactions, de la communication, ou s'approprier les produits de la culture (langage, écriture, dessin, chants...)

Livré à lui-même, l'enfant autiste a des jeux bizarres. Les activités varient considérablement d'un enfant à l'autre. Souvent répétitifs, peu évolutifs, les jeux traduisent fréquemment la recherche de régularités perceptives ou de séquences logiques, dont les effets sont apaisants et agréables pour l'enfant, dans un premier temps, voire défensifs, mais qui peuvent tourner à la tyrannie compulsive. Ses jeux manifestent le peu de curiosité de l'enfant pour la nouveauté et pour un monde qui lui est trop étranger.

Nous sommes de plus en plus persuadés que, dans l'autisme, des anomalies neurocérébrales produisent des déficits fonctionnels et secondairement une déviation du développement.

Il est classique de considérer qu'il existe deux lignes de développement, l'une biologique, l'autre sociale et subjective. C'est sur cette ligne du développement sociale et subjective que l'enfant autiste va être le plus mal équipé à sa naissance. L'empathie, les émotions, l'attention, les postures et motricité de relation, l'imitation, les interactions vont être altérées.

² Dans l'article, le terme d'autisme a été choisi pour recouvrir l'ensemble des troubles du spectre autistique tel qu'il est considéré actuellement dans la littérature internationale.

Le milieu de l'enfant (la famille, l'école, le centre de loisir, l'IME, le SESSAD...), en fonction de ses ressources face aux bizarreries ludiques et interactives, va être plus ou moins en mesure d'établir une relation de tutelle pour infléchir les jeux de l'enfant vers des objectifs sociaux et culturels.

Il est essentiel que l'environnement trouve des points de repère. Des expressions faciales peu lisibles, des émotions paradoxales, un contact visuel et un ajustement postural absents, mettent à mal toutes les tentatives spontanées d'accompagnement du jeu de l'enfant.

QU'EST-CE QU'UN JEU ?

Il faut se rappeler qu'une activité est un jeu, que si et seulement si elle répond à quelques critères qui sont des points de repères pour toute personne qui a le projet d'aider un enfant autiste à jouer :

- Le jeu se déroule dans le monde physique et social. Il est soumis à des contraintes externes et des valeurs.
- L'enfant est le seul « maître à bord »
- L'activité ludique résulte de motivations internes
- Le jeu se situe aux frontières des compétences perceptives, motrices, cognitives – c'est-à-dire au-delà des activités parfaitement maîtrisées, et en deçà d'activités peu accessibles (zones proximales de développement).

Nous avons vu que la capacité à jouer des enfants ordinaires, qui s'exprime dans des activités de jeux, permet à l'enfant de se familiariser et de maîtriser son corps, les autres, les objets, les règles sociales, les produits de la culture (le langage, l'écriture, lecture, calcul, dessin, peinture, littérature, danse ...). L'enfant ordinaire ne joue pas à n'importe quoi, et pas n'importe comment. Il joue pour s'exercer, comprendre, apprendre, connaître, s'identifier, pour acquérir les compétences attendues par son milieu. Toutes ses tentatives sont guidées, soutenues, orientées naturellement par la culture. Les jeux se complexifient en changeant de nature et d'objet.

Nous rappelons la typologie des jeux en fonction des niveaux de développement. Les transitions d'un niveau de jeu à un autre se font progressivement, avec souvent des allers-retours entre un niveau et un autre.

- **Les jeux d'exercices ou sensori-moteur :**
Ils ont pour simple but le plaisir du fonctionnement corporel et d'assurer le contrôle par l'enfant de sa tonicité, de son niveau de vigilance, de son attention, de ses coordinations perceptivo-motrices, de sa posture. C'est le premier jeu à apparaître.

L'enfant en même temps qu'il instrumente son corps en développe une représentation. L'enfant joue souvent seul.

- **Les jeux interactifs et affectifs :**

Ce sont des jeux à deux dans des situations interactives permettant de faire l'expérience de la résonance émotionnelle (le jeu de « la petite bête qui monte »), de réguler des émotions (lâcher-attraper), de s'imiter, de partager des activités co-rythmiques (chansons mimées), d'établir des tours de rôle (à toi, à moi), de partager des conventions (prendre et donner un jouet), de faire de la référenciation sociale (reconnaissance des émotions faciales), de l'attention conjointe, de faire l'expérience du « pareil, pas pareil » chez l'autre.

Certains enfants avec TED adorent être imités. Ce type de jeu peut être moins compliqué socialement pour les enfants autistes. Les activités d'imitation peuvent être plus accessibles à l'enfant, si on utilise deux ensembles de jouets identiques et qu'on imite les actions de l'enfant avec les objets plutôt que d'imiter simplement les mouvements du corps.

- **Les jeux fonctionnels :**

Ce sont des jeux qui se pratiquent seul, à deux ou plus, sur un mode en parallèle, en collaboration ou en compétition

Il s'agit de jeux de construction, d'encastrement, d'empilement (cubes, Lego, puzzles, toupies ...). Activités praxiques, actions orientées vers un but, ce sont des activités qui font appel à l'adresse manuelle et les capacités visuo-spatiales ou de discrimination (formes, couleurs). Le plaisir de l'enfant tient au fait de se confronter à une difficulté et à réussir à atteindre un but.

Les enfants avec autisme apprécient ces jeux bien plus évidents pour eux. Le plan de construction leur offre un point d'appui. De plus, ce genre de jeu implique peu les informations sociales.

- **Le jeu symbolique :**

Il s'agit d'un niveau de jeu qui reflète la capacité de l'enfant à se représenter des situations, objets, personnes qui ne sont pas présents dans le champ perceptif. L'enfant joue avec des substituts à l'objet ou à la personne absents. Ce substitut, nommé *symbole* garde certaines caractéristiques de l'objet, qui permettent de faire des rapprochements avec l'objet ou la personne absents (similitude de forme, de fonction). Le jeu symbolique est une étape importante, qui marque la capacité de l'enfant à s'extraire du monde perçu, concret. Ex : jouer aux petites voitures, jouer à la dinette. Les enfants apprennent à faire « comme si » ils avaient à disposition le vrai objet, la vraie

personne. La transition vers ce niveau de jeu est parfois problématique pour les enfants avec TED, compte tenu de leur dépendance vis-à-vis de leur perception du monde.

Ex : Jouer avec des petites voitures : Pour rendre plus clair l'objectif ordinaire du jouet, il faut ajouter des indications visuelles. Par exemple, si on enseigne à l'enfant à jouer avec des voitures, il faut faire une route simple sur un morceau de carton ou avec un morceau de circuit. La route doit avoir un début évident, tel qu'une silhouette de la voiture, et une fin évidente, telle qu'une boîte dans laquelle la voiture disparaît. Montrez à l'enfant que la voiture part d'un à un endroit, va jusqu'au bout et qu'elle se déplace en roulant sur la route.

- **Les jeux de règles :**

Ces jeux supposent des interactions sociales ou au moins des relations individuelles qui sont régies par des *règles* qui témoignent d'une organisation collective de l'activité ludique. L'enfant passe du chacun pour soi, avec des règles individuelles, aut centrées à la notion de règles partagées et acceptées collectivement permettant de contrôler mutuellement les actions. Progressivement, la règle devient le résultat d'un consensus interpersonnel qui s'impose à tous.

Certains jeux de société ont parfois besoin d'être encore plus simplifiés pour les enfants autistes. Ils ont besoin de jeux de société simples car les exigences sociales du jeu sont si importantes qu'ils réussiront mieux et s'amuseront plus s'il est très facile de comprendre la règle du jeu. Par exemple, on peut s'amuser au jeu du "*Memory*" comme jeu d'appariement, en laissant visible toutes les cartes, chaque enfant prenant à son tour deux cartes identiques à mettre ensemble. On peut jouer au "*UNO*" en appariant simplement les couleurs sans se préoccuper d'apparier les nombres ou en suivant les autres instructions sur les cartes.

- **Les jeux de fiction :**

L'enfant sort d'une réalité pratique et se livre à des simulacres de certaines activités, soit des scènes, soit de personnages adultes de son entourage. Il s'intéresse aux histoires et s'ouvre à un monde virtuel et imaginaire. Le jeu est un vecteur d'expérimentation de rôles. La difficulté à inférer de manière imaginative des enfants autistes est mise en évidence dans ces types de jeu. L'enfant ne se décentre pas spontanément et a du mal à aborder le point de vue de l'autre. Par exemple, face à la consigne de jouer un personnage, l'enfant avec autisme aura recours à un canevas imaginaire codé, sorte de prothèse

imaginative, où il reproduira par exemple une situation connue et apprise dans un conte de fée.

L'autisme est une dynamique développementale singulière qui affecte principalement quatre secteurs du développement : le développement perceptivo-moteur et émotionnel (sens de soi corporel), le développement praxique (sens de soi acteur), le développement socio-émotionnel (un sens de soi social), le développement subjectif et intersubjectif (sens de soi verbal). L'expérience issue de l'exercice ludique à un certain niveau de jeu est de nature à stabiliser l'expérience de soi à un même niveau.

Une éducation par le jeu vise à permettre à l'enfant avec TED de parcourir progressivement les différents niveaux de jeux qui correspondent aussi à des étapes du développement cognitif, communicationnel et socio-émotionnel.

RÉPÉTER, EST-CE JOUER ?

Si l'enfant autiste peut très tôt avoir quelques ressources pour s'orienter par rapport au milieu biologique (apesanteur, bruit, température...) et par rapport au monde inanimé, il peut se trouver fort démuné pour comprendre et agir sur et dans son environnement humain. Plus à l'aise dans le monde objectif, l'enfant autiste aura du mal à s'évaluer dans le monde social et subjectif.

Ainsi, les jeux de l'enfant autiste vont être peu orientés par des stimuli sociaux (voix, visage, émotion, langage) ou culturels et davantage par des stimulations aléatoires internes de type perceptif, émotionnel, ou cognitif (effet de continuité d'une stimulation, affect agréable lié à des régularités, des catégorisations, extraction de règles ...). L'activité ludique de l'enfant, présente le risque d'un enlèvement progressif dans des activités stéréotypées, fermées, aggravant l'isolement social ou favorisant des compétences stériles dans des domaines restreints. L'activité perd ainsi sa dimension ludique. L'enfant ne joue plus. Il est pris dans un processus régulier, familier, pseudo-adaptatif qui lui procure sécurité et continuité, mais qu'il va payer au prix fort. En l'absence de réciprocité sociale et en passant beaucoup de temps dans des activités stéréotypées, l'enfant s'exclut d'un champ d'expériences nouvelles et hypothèque les chances de son développement socio-émotionnel, cognitif, culturel et de ses capacités d'auto-évaluation dans un monde social et subjectif.

Il faut garder en tête que les enfants non autistes développent habituellement, d'abord leurs compétences au jeu social et puis apprennent ensuite à s'amuser avec les jouets. Les enfants autistes développent souvent leurs compétences dans un ordre inverse.

Apprendre aux enfants autistes à jouer malgré leurs difficultés doit être une préoccupation des accompagnants. La démarche toutefois s'annonce complexe.

Nous avons vu que le jeu doit répondre à certains critères. Il doit notamment amener l'enfant à prendre l'initiative de traiter des problèmes dans une ambiance plaisante, avec la finalité de permettre à l'enfant d'être mieux adapté à un monde qui lui est fondamentalement opaque.

La démarche soulève quelques problèmes éthiques et cliniques que l'on se pose régulièrement. Jusqu'où accompagner pour inciter à la conformité ? Le jeu est-il à considérer comme une activité récréative pour échapper à la réalité ou comme une activité pour s'adapter à la réalité ? Le fonctionnement émotionnel et cognitif particulier des enfants autistes conduit-il à aborder les activités de jeu sur le mode d'une pédagogie ludique ? Faut-il apprendre à un enfant à s'amuser ? L'objectif est-il d'apporter un bénéfice à l'enfant en termes de développement ou de résoudre un problème que pose l'enfant à son milieu ? Il est important que l'accompagnant s'assure de son objectif...

JOUER AVEC L'ENFANT AUTISTE

S'il a besoin de jouer, un enfant avec TED est souvent face à son incapacité à jouer. Il est important que des adultes et des pairs interviennent dans son aire de jeu pour qu'il puisse tirer un vrai bénéfice d'une activité ludique évolutive qui réponde à ses besoins développementaux. Jouer à des petites voitures ne peut se limiter à les aligner inlassablement.

Il est donc important de définir un cadre qui puisse permettre à un adulte de soutenir l'activité de jeu d'un enfant avec TED, sans la dénaturer. Ce cadre intègre la disponibilité de l'accompagnant à jouer, les objectifs qu'il se fixe, le déroulement et le lieu de la séance et prend en compte le niveau de développement de l'enfant et les mécanismes de défense.

Quelques principes directeurs facilitent l'approche ludique et l'organisation des séances de jeu. Ces principes sont issus des modèles de l'éducation structurée non directive.

- Observer - évaluer

Avant d'orienter une compétence de jeu, il faut s'assurer que l'enfant a les compétences motrices, cognitives, sociales pour s'amuser avec ce jouet. L'observation de l'enfant et l'évaluation de son développement sont incontournables pour fixer les objectifs de séances.

- **Prévisibilité - fiabilité**
L'environnement doit être aussi peu menaçant que possible. L'accompagnant doit créer des conditions pour un apprentissage amusant. Il doit être lui aussi le plus prévisible et le plus fiable possible. Il doit donc être vigilant à mettre ses interactions et ses communications au niveau de développement de l'enfant. Il prend soin de ralentir, simplifier, amplifier, visualiser ses échanges avec l'enfant.
- **Priorité aux intérêts de l'enfant**
L'accompagnant suit l'enfant dans ses initiatives et ses intérêts, et, régulièrement, il positionne les actions de l'enfant dans des formats interactifs ou des routines évolutives valorisées socialement.
- **Simplification des situations de jeu**
Il est essentiel de ne pas demander à un enfant de traiter plusieurs problèmes à la fois, ou d'augmenter la difficulté de la situation dans plusieurs dimensions (ex : aborder un nouveau modèle de construction en Lego en collaborant avec un autre enfant). L'expérience ne doit pas être pénalisante pour l'enfant. Compte tenu de la sensibilité à l'échec des enfants avec TED, il faut veiller à dédramatiser. Il est nécessaire de commencer à un niveau où l'enfant peut faire, autant que possible, l'expérience de la réussite.
- **Prendre le temps de s'amuser**
Dès qu'une étape a été franchie, une acquisition faite, l'enfant doit tirer plaisir de la chose qu'il vient d'apprendre. Il faut savoir retarder l'étape suivante, et accorder le temps à l'enfant d'expérimenter les affects positifs du jeu récemment appris. L'accompagnant explicite à l'enfant les bénéfices subjectifs et sociaux.
- **Régression et progression**
Les évolutions de l'enfant ne sont ni régulières, ni par paliers. Des phases de régression peuvent interférer avec des phases de progression. Il faut savoir dans ces périodes réduire la voilure, se mettre au rythme de l'enfant et de ses intérêts et tenir un cadre structuré minimal.
- **Sens de soi vivant une expérience**
Lorsque l'enfant fait une expérience, l'accompagnant attire l'attention de l'enfant sur son rôle d'agent acteur dans la situation. Il amène l'enfant à développer « un sens de soi faisant une expérience », et à évaluer son action du point de vue de la vérité (efficacité objective), de la justesse (conformité sociale), de l'authenticité (expérience subjective qui se donne à

voir). L'accompagnant amène l'enfant à interpréter son action propre d'un point de vue objectif, social, subjectif.

- **Généralisation**

Une fois que les compétences à jouer à un jeu sont acquises dans un contexte, l'enfant est invité progressivement à jouer à ce jeu dans d'autres contextes, et notamment en situation d'interactions sociales diverses, et dans différents moments et lieux. Le tutorat de jeu avec un enfant ordinaire est un moyen souvent apprécié par les enfants autistes.

Quand l'enfant maîtrise différents types de jeux, on peut commencer à introduire d'autres enfants dans son jeu. Cela réussira mieux si les autres enfants sont intégrés progressivement, et étape par étape. A l'origine les enfants jouent simplement ensemble dans la même pièce. Ils ne jouent pas avec les mêmes jouets et n'interagissent pas.

L'étape de jeu suivante avec les camarades est de jouer *côte à côte, avec le même matériel*. Par exemple, deux enfants peuvent jouer tous les deux avec des Légos, mais ils ne les partagent pas ou ne construisent pas la même chose

UNE CAPACITÉ À JOUER POUR DEUX

Comprendre les intérêts particuliers de l'enfant et attirer l'intérêt de l'enfant avec autisme vers le monde social et subjectif exige de la disponibilité et de la sécurité psychique. Il est important de s'arrêter sur ce point. Il y a là une gageure.

D'un côté, l'enfant autiste a besoin d'un environnement humain consistant, enthousiaste, dédramatisant. D'un autre côté, ce même enfant, qui habite un monde à part qui laisse souvent perplexe, peut entamer l'enthousiasme, puis décevoir, et enfin désespérer la personne qui partage des temps avec lui. La profondeur du désespoir sera d'autant plus accablante que l'attachement à l'enfant et le temps passé avec lui seront grands. Dans ces conditions affectives, l'ambiance n'est souvent plus au jeu. L'enfant va réagir à ce climat affectif par des états anxieux, de tension, de retrait. En réaction, l'accompagnant subit une perte d'intérêt, s'engage dans des actions éducatives opératoires, des conduites répétitives vides de sens, des intrusions directives.

L'accompagnant doit veiller à ne pas s'isoler dans une attitude réparatrice de collusion avec l'enfant. Il doit être attentif à préserver ses propres espaces de jeu, à s'autoriser à s'échapper de temps à autres.

L'intervenant doit pouvoir échanger sur ce qui se passe dans les jeux avec l'enfant pour pouvoir, d'une part détendre certains impacts émotionnels, évaluer et repérer le sens de ses actions, mais surtout répondre au paradoxe d'un travail qui doit rester un jeu...

Yves Michelin

Directeur du Complexe enfants

ADAPEI des Hautes-Pyrénées

65100 LOURDES

Ouvrages :

NADEL Jacqueline, PRY René (direction). – *L'enfant autiste : un enfant en développement*. – Revue *ENFANCE*, janvier-mars 1/2002, édition PUF, 107 pages.

MORO Christine, SCHNEUWLY Bernard, BROSSARD Michel (direction). – *Outils et signes, perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. – Éditions Peter Lang, 1997, 221 pages.

STERN Daniel. – *Le monde interpersonnel du nourrisson*. – Édition PUF, 1989, 381 pages.

MEHLER Jacques, DUPOUX Emmanuel. – *Naître humain*. – Édition Odile Jacob, 1995, 281 pages.

RIME Bernard. – *Le partage social des émotions*. – Édition PUF, 419 pages

JORDAN Rita, POWELL Stuart. – *Les enfants autistes, les comprendre, les intégrer*. – Édition Masson, 1997, 241 pages.

remerciements

d'Alain Schwebel

président de l'ADAPEI des Hautes-Pyrénées

En tant que président de l'ADAPEI des Hautes-Pyrénées, j'ai eu le plaisir de vous accueillir ce matin, dans cet auditorium de la Chambre de commerce et d'industrie de Tarbes, mis gracieusement à notre disposition par son président, M. François-Xavier Brunet, que je remercie

Je remercie chacun d'entre vous – et vous êtes beaucoup – d'être venu participer à cette journée **Autisme et jeu**, initiée par le Centre de ressources autisme de Midi-Pyrénées et *AUTISME 65*, en partenariat avec notre association qui a fait de l'autisme une de ses priorités. Vous avez pu en voir deux exemples dans la seconde partie de cette journée.

Je tiens à remercier les différents intervenants qui ont répondu spontanément et favorablement à notre demande de participation ainsi que M. Olivier Pierrot, directeur exécutif de l'ADAPEI des Hautes-Pyrénées qui a assuré l'animation de cette manifestation.

Je remercie également le Comité d'animation pour l'organisation de l'accueil des participants, ainsi que les travailleurs de l'ESAT de Bordères-sur-l'Échez qui nous ont préparé et servi un agréable repas.

Au terme de cette journée studieuse et enrichissante, je souhaite, après le D^r Elisabeth Janeau, que vous emportiez quelques unes des clés que vous êtes venus chercher.

LES COMMUNICATIONS

1	D ^r Elisabeth Janeau	Vous êtes venus nombreux...
3	Marie-France Grison	Le jeu dans le développement de la personne
11	D ^r Elisabeth Janeau	Les enjeux du jeu pour les parents
13	Jean- Marc Cantau	Jeu et réalité autistique
21	Julien Perrin	Le jeu chez les enfants avec autisme
37	Yves Michelin	Quand jouer n'est plus un drame
47	Alain Schwebel	Remerciements

JOUER EN INSTITUTION – JOUER EN FAMILLE

Les débuts de la seconde partie de cette journée du 22 mars 2011 ont été consacrés à la présentation de documents audiovisuels avec des petits films amateurs prêtés par les parents, montrant les enfants jouant dans le cadre familial. Dans une autre séquence un jeune adulte Asperger, concentré sur sa console et ses manettes, nous a expliqué son intérêt pour les jeux vidéos, tandis que d'autres s'exerçaient, avec talent, à la musique en utilisant un orgue sensoriel (instrument qui permet de convertir les gestes en musique grâce à des capteurs). L'équipe de l'unité TED de l'ADAPEI a présenté le travail pédagogique nécessaire à la mise en place d'un jeu socialisé : travail de reconnaissance, utilisation du regard, imitation, attention conjointe, tour de rôles, autant de pré-requis indispensables à l'apprentissage du jeu.

L'équipe des intervenants vous remercie



Dans la psychologie, avant Winnicott, la question du jeu semblait un peu mineure. Mais la connaissance scientifique des pathologies autistiques renvoie cette question au premier plan, mais d'une manière paradoxale puisque les autistes nous amènent à repenser fondamentalement la question du jeu. J. M. Cantau (2011)

Contributions

D^r Élisabeth Janeau – Vous êtes venus nombreux...

Marie-France Grison – Le jeu dans le développement de la personne

D^r Élisabeth Janeau – Les enjeux du jeu pour les parents

Jean-Marc Cantau – Jeu et réalité autistique

Julien Perrin – Le jeu chez les enfants avec autisme

Yves Michelon – Quand jouer n'est plus un drame

Alain Schwebel – Remerciements

**Journée départementale du mardi 22 mars 2011 à Tarbes (Hautes-Pyrénées)
AUTISME ET JEU – Apprendre à jouer avec la personne autiste**

à l'initiative de

L'ADAPEI des Hautes-Pyrénées,
5 avenue Foch, BP 215, 65106 LOURDES CEDEX – Mèl. siege@adapei.asso.fr

L'association AUTISME 65,
9 rue Dembarrère, 65000 TARBES – Mèl. autisme65@orange.fr

Le Centre Ressources Autisme Midi-Pyrénées,
Hôpital La Grave, TSA 60033, 31050 Toulouse cedex 9 – Mèl. accueil@cra-mp.info