

Table des Matières

1. Introduction.....	3
1.1. Thème.....	3
1.2. Mes motivations.....	3
1.2.1. Besoin identitaire.....	3
1.2.2. Expériences personnelles et professionnelles.....	4
1.2.3. Jeux spontanés des enfants et espace à disposition	4
1.3. Eclairage et références théoriques	6
1.4. Axe principal du travail.....	6
1.4.1. Analyse de l'activité pédagogique mise en place	6
1.4.2. Postulat de départ.....	7
1.4.3. Objectifs	8
2. Contexte institutionnel et présentation des enfants.....	11
2.1. La fondation de Vernand	11
2.2. Portraits des enfants.....	12
2.2.1. Zaim	12
2.2.2. Luisa	13
2.2.3. Jason	14
2.2.4. Christian.....	14
2.2.5. Maarten	15
3. Cadre théorique.....	17
3.1. Le jeu	17
3.1.1. Définition du jeu	17
3.1.2. Les différents types de jeu chez l'enfant.....	18
3.2. Le jeu symbolique.....	19
3.2.1. Qu'est-ce que c'est ?	19
3.2.2. Le développement du jeu symbolique chez l'enfant	20
3.2.3. Les fonctions du jeu symbolique	22
3.3. Le jeu symbolique chez l'enfant présentant une déficience intellectuelle	24
3.4. Les conditions nécessaires au jeu symbolique	26
4. Démarche méthodologique.....	30
4.1. Cadre méthodologique	30
4.2. Activité mise en place	33
4.3. Récolte des données	34
5. Analyse réflexive.....	39
5.1. Déroulement de l'atelier de jeu symbolique	40
5.2. Le jeu des élèves.....	45
5.3. Et après ?.....	50
5.4. Le regard de l'enseignante	52
6. Conclusion	55
7. Annexes	57
7.1. Bibliographie	57
7.2. Remerciements	59
7.3. Expressions liées au mot « jeu »	60
7.4. Journal d'observation de terrain : atelier de jeu symbolique (lundi 9h15-10h)	61

1. Introduction

1.1. Thème

Le thème principal de ce mémoire est le jeu de « faire-semblant », ici nommé « jeu symbolique », chez le jeune enfant présentant une déficience intellectuelle modérée à sévère d'origine diverse. Il vise à mieux comprendre les mécanismes entrant en jeu dans le jeu symbolique et sa fonction non seulement dans le développement général de l'enfant, mais aussi dans le développement de ses compétences scolaires.

Ce thème sous-tend aussi d'autres points dont notamment la position adoptée par l'enseignant-e face à cette dimension au sein de la classe et dans son enseignement en tant qu'analyse d'une activité pédagogique mise en place dans la classe.

1.2. Mes motivations

1.2.1. Besoin identitaire

Depuis le début de ma formation actuelle en enseignement spécialisé, je suis à la recherche de mon identité professionnelle. Ce questionnement fait partie intégrante de mon Projet de Formation Personnel. Ayant effectué une formation initiale en psychologie mais, exerçant en tant qu'enseignante spécialisée, je ne me sens ni psychologue, ni totalement enseignante. Mes connaissances en psychologie sont souvent sollicitées dans les interventions que j'effectue auprès des élèves dont j'ai la charge et, il ne m'est pas toujours évident d'identifier ce qui dépend du versant psychologique de ce qui dépend du versant pédagogique. Où commence l'un et où s'arrête l'autre, jusqu'où aller dans l'un et dans l'autre ? Si j'ai mis en place différentes stratégies pour tenter de trouver des réponses (questionner mes collègues sur leurs pratiques, analyser mes actions avec ma praticienne formatrice, suivre une formation en mathématiques), il m'apparaît que le mémoire professionnel peut lui aussi s'avérer être un moyen utile pour m'aider à développer mon identité professionnelle et à définir mon chemin. Ce mémoire a donc en partie pour but de questionner la pertinence de ce que je fais en classe avec mes élèves, de me permettre de développer des outils pour accompagner mes élèves et, de mieux adapter ma pratique à la réalité à laquelle je suis confrontée pour me permettre de faire des ponts entre ces deux identités (psychologue et enseignante) qui me constituent.

1.2.2. Expériences personnelles et professionnelles

Chacun d'entre nous peut répondre à la question « à quoi jouiez-vous quand vous étiez petit ? ». L'expérience personnelle en tant qu'enfant, ou professionnelle par la suite, permet à chacun d'observer à quel point le jeu, et tout particulièrement le jeu symbolique, est essentiel pour l'enfant. Il lui permet de se construire, de développer des compétences en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il permet aussi à l'enfant d'appréhender son environnement et ce qu'il vit. En tant qu'enseignante travaillant avec de jeunes enfants qui débutent leur scolarité, il me semblait alors normal d'y consacrer du temps. Ce d'autant plus que le jeu symbolique est fortement associé à la petite enfance, moment où il débute, et où il pose des bases lui permettant de se développer avec l'âge pour devenir de plus en plus complexe.

La création d'un atelier de jeu symbolique, en partie pour ce mémoire, a permis d'inscrire dans l'horaire de la semaine une plage spécialement réservée au jeu de faire semblant. Il ne s'agit donc plus pour les enfants d'un moment « pour s'occuper » après avoir fourni un travail, mais d'un moment officiel, qui devient aussi important que toute autre tâche dite scolaire. Car, comme le souligne Caffari-Viallon (1991), mettre les enfants ensemble et les laisser jouer comme si le jeu trouvait automatiquement sa place dans les creux des activités proposées ne suffit pas.

1.2.3. Jeux spontanés des enfants et espace à disposition

Depuis maintenant deux ans je travaille avec le même groupe d'enfants âgés de 5 à 7 ans présentant une déficience intellectuelle modérée à sévère d'origine diverse, avec ou sans troubles du comportement. La plupart de mes élèves suivent un programme pré-1-2P Harmos voir 1-2P Harmos. Il s'agit pour eux de leur première ou seconde année d'école. Outre une sensibilisation aux nombres à travers des comptines numériques, des activités d'identification, d'association et de sériation, ainsi qu'une sensibilisation à la lecture/écriture (identification de lettres, graphisme, regarder un livre...), la familiarisation avec le contexte scolaire et les apprentissages d'autonomie constituent l'essentiel du travail effectué dans la classe. Les aspects purement scolaires (programme 1P-2P Harmos) ne me semblent pas être le point le plus important à travailler avec eux pour l'instant. En effet, ils ont tous peu de langage et donc, peu de représentations. Ils sont encore beaucoup dans l'ici et le maintenant, très centrés

sur eux-mêmes. S'ils peuvent mentionner certains camarades absents et semblent contents de se retrouver après chaque retour de vacances, ils ont néanmoins des interactions relativement peu nombreuses et pauvres entre eux. Dans ce cadre là, il me semble important de hiérarchiser les apprentissages en tenant compte de là où ils en sont dans leur développement et, de me questionner, non seulement sur la pertinence des notions que je leur enseigne, mais aussi sur la façon dont je peux introduire ces notions. En effet, les apprentissages relatifs aux lettres ou aux nombres nécessitent d'avoir acquis certaines représentations, ce qui fait encore défaut à mes élèves.

Dès le départ j'ai été frappée par le fait que mes élèves semblaient être en grande difficulté dans les moments où je leur annonçais qu'ils pouvaient « jouer comme ils veulent » un moment et ce malgré le matériel de jeu important se trouvant dans la classe. Je les observais, certains errer dans la classe, d'autres restants figés. Après un moment, les plus hardis osaient aller prendre un jeu, s'installaient par terre et manipulaient les objets la plupart du temps de manière stéréotypée et répétitive, sans sembler avoir de but précis. De plus, ils restaient seuls. En effet, si l'un avait sorti un jeu, aucun autre enfant n'allait le rejoindre. Du coup, il abandonnait rapidement son jeu. Force m'étais de constater que non seulement les enfants ne jouaient pas ensemble, mais aussi qu'ils n'arrivaient pas à « jouer ». Pourtant, comme le souligne De Grandmont (1997, p. 36), jouer semble être une activité naturelle : « qui que nous soyons, il nous arrive souvent de vouloir jouer », « on joue quand l'envie nous prend de jouer ». Dès lors la question s'est posée : peuvent-ils jouer ? Et si oui comment puis-je les aider à « jouer » ?

Nos locaux étant ainsi faits (classe petite et espace important à côté de la classe), j'avais installé un « coin jeu » à côté de la classe. Dans ce coin, j'avais mis tous les jeux encombrants, tous les jeux qui prenaient trop de place à mon goût dans notre petite classe. Ainsi, s'y trouvait entre autre plusieurs jeux permettant le jeu symbolique (poupées, magasin...). Cependant, j'ai très vite remarqué que ce coin n'était pas du tout investi par les enfants. Pire même, ils n'y allaient jamais. Probablement le fait que cet espace soit séparé de la classe par un mur et donc loin de moi et de mon regard les empêchait d'y aller. Le besoin s'est donc vite fait sentir de rapatrier le coin jeu et les jeux qui le composaient dans les murs de la classe, dans cet espace si rassurant proche de l'adulte.

1.3. Eclairage et références théoriques

Le thème du jeu symbolique est un vaste sujet qui offre de nombreuses pistes possibles comme champ de travail :

- une vision psychologique et développementale qui se centre sur l'enfant et son évolution dans le jeu à travers l'observation,
- une vision psychanalytique qui met l'accent sur l'activité symbolique en elle-même et ce qui se passe dans le jeu des enfants,
- une vision pédagogique qui utilise le jeu comme un des apports possible permettant des apprentissages cognitifs,
- une vision psycho-sociale qui utilise le jeu pour développer les interactions entre les enfants, l'intégration à un groupe et, les apprentissages de compétences sociales généralisables à des situations concrètes et réelles.

Bien que toutes soient intéressantes, il m'a fallu faire un choix pour ne pas me perdre. En regard aux enfants concernés par ce travail et à l'axe principal de ce mémoire, qui est l'analyse d'une activité pédagogique mise en place dans la classe, j'ai opté pour une vision plus développementale et psychologique. Ce choix est aussi guidé en partie, comme on le verra plus tard dans le cadre de ce travail, par l'extrême lenteur des progrès de ces enfants.

1.4. Axe principal du travail

1.4.1. Analyse de l'activité pédagogique mise en place

A partir des constatations et questionnements exposés précédemment, il me semble pertinent et important de mettre en place dans ma classe une activité qui permette de favoriser le développement cognitif, personnel, identitaire et relationnel-affectif de mes élèves. La question de base de mon mémoire est de savoir comment il est possible de favoriser un tel développement. Plus précisément, étant donné les difficultés que rencontrent mes élèves, je me demande dans quelle mesure la mise en place d'un atelier de jeu symbolique permettrait de favoriser les possibilités de jeu et d'interactions entre mes élèves, ainsi que l'émergence de capacités de représentations.

1.4.2. Postulat de départ

« Qui ne se soucierait d'un enfant qui ne joue pas ? Qui ne craindrait pour sa santé, son évolution, son avenir ? » (Caffari-Viallon, 1991, p. 82). De façon générale, non seulement le jeu occupe une place non négligeable dans la vie des enfants mais, il est une activité essentielle et nécessaire à son développement. Selon ce même auteur, c'est en jouant qu'il faut entrer dans la vie, car si le jeu est un apprentissage du monde et de la relation, il est aussi indispensable aux racines de la vie intérieure de chacun. Château (1967) ira même jusqu'à dire qu'un enfant qui ne sait pas jouer c'est un adulte qui ne saura pas penser. Friedrich Von Schiller (cité par Bettelheim, 1988) dira lui « l'homme n'est vraiment homme que quand il joue » (p. 185) et, selon Montaigne (cité par Bettelheim), « le jeu devrait être considéré comme l'activité la plus sérieuse des enfants » (p.185). Le jeu est donc une activité importante qu'il ne faudrait pas considérer uniquement comme une « activité oisive » ou une perte de temps » (De Grandmont, 1997, p. 35) car « aucun enfant ne joue spontanément dans le seul but de passer le temps » (Bettelheim, 1988, p. 186).

De nombreux auteurs (voir par exemple Bruner, 1983 ; De Grandmont, 1997 ; Piaget, 1978 ; Caffari-Viallon, 1991) soulignent le rôle du jeu dans la construction de l'enfant et ce à différents niveaux :

- développement d'aptitudes : le fait de jouer permet l'acquisition de connaissances, le jeu est alors un moyen d'apprentissage.
- affectif et relationnel : le jeu collectif implique des interactions sociales, donc une prise de conscience de l'autre et une certaine coopération avec l'autre (le but doit être évalué et modifié en fonction de l'autre).
- autonomie, responsabilisation et distanciation : dans le jeu l'enfant décide de ce qu'il va faire, il est responsable de ses actions et, est reconnu comme étant distant de l'autre.
- cognitif et structurel : le jeu nécessite une construction de nouveaux schèmes d'action (prévision d'une suite d'actions).
- métacognitif : le jeu et, plus particulièrement le jeu symbolique, oblige l'enfant à réfléchir sur ses actions (représentations de ce qu'il fait) et sur celles de l'autre.

Mes deux premiers postulats seront donc en lien direct avec ces premières constatations :

1. Le jeu permet à tout élève de se construire, d'utiliser le langage et de favoriser les processus proximaux. Le jeu est tout autant important dans le développement de l'enfant présentant une déficience intellectuelle. Comme n'importe quel autre enfant, il joue.

- Cependant, les constatations précédentes sur la façon de jouer des élèves de ma classe laissent à penser qu'ils ont vraisemblablement besoin d'un apport de stimuli variés et soutenus par l'adulte pour leur permettre de se développer à travers le jeu.
2. Le jeu doit être adapté en fonction des compétences de l'enfant pour lui fournir des instruments cognitifs qui lui permettront de produire du sens (Bruner, 1983).

Les postulats suivants seront, quant à eux, plus directement en lien avec le type de jeu à proposer à mes élèves pour favoriser les possibilités de jeu, d'interaction et l'émergence de capacités de représentation. Selon Lequeux (1986, cité par De Grandmont, 1997), des caractéristiques différentes d'un même jeu peuvent influencer l'individu et l'amener à modifier ses comportements et ses apprentissages. Ce point souligne le fait que :

3. Le jeu et, plus particulièrement le support de jeu utilisé en classe, a un rôle de point de départ de l'activité.
4. Le jeu permet à l'individu d'avoir des conduites exploratoires et c'est à l'environnement de permettre ces conduites.

1.4.3. Objectifs

Dans cette partie de mon mémoire il s'agit non seulement de préciser les objectifs généraux de la mise en place dans le planning hebdomadaire de mes élèves d'un moment de jeu symbolique, mais aussi de préciser des objectifs plus spécifiques tels que l'action pédagogique qui sous-tend ce moment. Très vite alors se pose la question de savoir si, pour une telle activité au sein de la classe et, plus précisément avec ces enfants là, il faut ou non se donner des objectifs. Préciser et découper cette pensée, ainsi que celle qui suit, n'a pas été chose aisée et a demandé du temps. Cela est probablement à mettre en lien avec les élèves accueillis dans ma classe et à leur profils. En effet, dans ma pratique je constate tous les jours une grande lenteur dans tous les apprentissages et activités, due à la déficience intellectuelle, ainsi qu'une forte impression que « le temps s'arrête » et qu'il n'est pas toujours aisément de ne pas se perdre dans cet « arrêt », même en temps que professionnel lorsque l'on accompagne ces enfants au quotidien.

Pour diriger ma réflexion j'ai d'abord pris comme base les considérations précédemment citées dans les postulats et je les ai tournées sous forme de recommandations et de questions : il importe pour l'enseignant-e d'une part de se poser la question de l'adaptation du jeu en

fonction des compétences de chaque élève et, d'autre part, de se poser la question des connaissances qu'il/elle veut travailler avec chaque élève, notamment en termes de schèmes d'actions. J'ai ensuite ajouté à ces considérations le fait que, selon De Grandmont (1997), le jeu peut être vu comme un acte qui a une influence sur le comportement éducatif et pédagogique de part le fait qu'il permet « d'organiser et de structurer le processus psychique » et « d'élaborer aussi bien les capacités cognitives qu'affectives » de l'enfant (p. 51). Mais, comme le dit Stern : « l'apprentissage n'est pas le but du jeu, ce n'est qu'une merveilleuse conséquence » (1998, p. 120). Il souligne aussi que « du fait de cette absence de but, le jeu est une activité à part. C'est la chose la plus facile au monde et la plus difficile ».

De cette réflexion il ressort pour moi tout d'abord que mes élèves ont besoin d'un environnement aménagé pour se diriger vers une ouverture qu'ils n'ont pas ou qu'ils ont très peu et ce malgré plusieurs années d'expérience de vie. C'est d'ailleurs, selon Caffari-Viallon (1991), le propre de la pédagogie. Puisque l'on ne peut pas développer un enfant, on conçoit des situations qui permettent de favoriser son développement. La pédagogie est donc un aménagement de conditions favorisant une auto-éducation de l'enfant. L'objectif premier est donc d'accompagner leur développement en les prenant là où ils en sont chacun et, de faire confiance à ce qui va en sortir, tant en ce qui les concerne qu'en ce qui me concerne. J'utilise sciemment la tournure « faire confiance à ce qui va en sortir » car si en tant qu'enseignante je ne peux qu'accompagner au mieux leur développement en créant des conditions extérieures qui permettent ce développement, ils seront chacun maître du chemin qu'ils vont parcourir. Plus qu'une enseignante il me faut donc, dans cette activité, devenir une « passeuse ».

Néanmoins, pour accompagner au mieux ce développement, il s'agit pour moi de leur faire vivre des expériences au sein de la classe. « Au sein de la classe » implique que ces expériences vont découler de situations dirigées, structurées et simplifiées (avec par exemple des stimuli en nombre restreints) que je vais mettre en place. Plus précisément, à travers un moment de jeu symbolique autour d'une situation de vie connue de tous, la cuisine (dinette), il s'agit pour moi d'observer où en sont chacun de mes élèves ainsi que leur évolution au fil des moments de jeu et, de leur fournir autant que possible le matériel tant physique que psychique nécessaire pour favoriser les possibilités de jeu et d'interactions, ainsi que l'émergence de capacités de représentations. Cela en gardant en tête, comme le souligne différents auteurs (voir Caffari-Viallon, 1991 ; De Grandmont, 1997), qu'on ne peut pas « faire jouer » ou « ordonner de jouer ». Le jeu part toujours de l'enfant, répond à ses besoins

et à ses désirs intrinsèques.

Les objectifs spécifiques poursuivis dans le cadre de cette activité de jeu vont donc être, en fonction des compétences de chacun des élèves :

- utiliser et s'approprier le matériel proposé,
- jouer sur un scenario connu et dirigé,
- avoir du plaisir à jouer,
- jouer sans le cadre imposé par l'enseignante (à d'autres moments, sans direction).

Ces objectifs, s'ils semblent de prime abord « petits », impliquent néanmoins des fonctions cognitives complexes et renvoient à des objectifs plus généraux tels que : initier une prise en compte de l'autre à travers des interactions directes entre les élèves et l'adulte ou les élèves entre eux ; développer l'échange et la communication autour d'un thème spécifique ; développer les capacités de représentation à travers le jeu.

Comme mentionné précédemment dans le point 1.2.1, ce travail a aussi une visée plus personnelle qui est de me permettre d'affiner ma position d'enseignante spécialisée. Il soutient donc aussi des objectifs en ce qui me concerne qui sont de me permettre de faire des ponts entre les deux formations-identités qui me constituent, d'analyser la valeur et la pertinence de mes observations et de mon action pédagogique.

2. Contexte institutionnel et présentation des enfants

2.1. La fondation de Vernand

La classe dans laquelle a pris place ce travail se nomme la classe 1. Elle fait partie de l'école d'enseignement spécialisé des Perrerets (Gland) qui dépend de la Fondation de Vernand. Cette école accueille 24 élèves âgés de 4 à 16 ans présentant une déficience intellectuelle modérée à sévère avec ou sans trouble du comportement. Particularité de cette école d'enseignement spécialisé : elle est intégrée dans un établissement scolaire primaire de Gland. La Fondation de Vernand y loue des locaux, situés sur un étage de l'un des bâtiments. Les élèves de l'école d'enseignement spécialisé sont répartis au sein de 4 classes, en fonction de leur âge et de leurs compétences cognitives.

5 enseignant-e-s spécialisé-e-s se partagent les 4 classes. Je suis co-titulaire de la classe 1 au sein de laquelle les élèves suivent un programme pré-1P-2P Harmos voir 1P-2P Harmos. Les projets pédagogiques individualisés ainsi que les objectifs et activités de la classe sont préparés en équipe. L'équipe pluridisciplinaire, quant à, elle se compose, outre les enseignant-e-s spécialisé-e-s, d'une psychologue, d'une psychomotricienne, d'une logopédiste et de la responsable pédagogique.

La classe 1, comme son nom l'indique, est généralement la première classe par laquelle passent les élèves lorsqu'ils débutent leur scolarité. La plupart du temps ils sont orientés dans cette école par les pédiatres ou les enseignant-e-s spécialisé-e-s du soutien éducatif itinérant. Il arrive aussi parfois que certains élèves arrivent dans la classe 1 après avoir suivi un 1^{er} cycle Harmos (1P-2P) dans une école régulière, avec des mesures spécifiques d'intégration. De façon générale, les élèves accueillis au sein de cette structure ne retournent pas dans le système scolaire ordinaire. A la fin de leur scolarité obligatoire, diverses structures sont proposées aux élèves en fonction de leurs besoins : prolongation de scolarité dans d'autres institutions, formation préprofessionnelle...

Particularité de la classe 1, plusieurs élèves bénéficient d'une intégration dite « sociale » dans l'école de leur quartier. Ainsi, selon leurs besoins et difficultés, ce temps d'intégration varie d'une demi-journée à deux jours. Lors de ces intégrations les élèves sont accompagnés d'une aide à l'enseignante.

2.2. Portraits des enfants

2.2.1. Zaim

Zaim est un petit garçon âgé de 7,5 ans qui, malgré de nombreuses recherches médicales, n'a pas de diagnostic établi. Après avoir bénéficié d'un suivi du service éducatif itinérant, il est arrivé dans ma classe il y a deux ans. Il y effectue maintenant sa troisième année de scolarité obligatoire (3P Harmos) mais suit un programme scolaire « pré-cycle 1 Harmos » (récite la comptine numérique jusqu'à 4, n'a pas encore acquis la notion de quantité mais comprend des notions comme « un peu » et « beaucoup » ; peut identifier « le même » - couleur, forme, objet ; identifie certaines lettres de l'alphabet ; fait des dessins non figuratifs sans pouvoir évoquer verbalement ce qu'il a dessiné).

Physiquement, il n'est pas très grand pour son âge et est « potelé » comme un tout petit. Il n'a pratiquement plus de dents et les seules qui lui restent sont cariées à un stade avancé. Ces caries lui occasionnent des douleurs importantes, qui sont probablement accentuées par une énorme fatigue. Les parents racontent qu'à la maison il refuse de s'endormir. En classe, il lui arrive de dire « dodo » et de se coucher sur un matelas mais il lutte contre le sommeil (se tourne de droite à gauche les bras repliés en croix sur la poitrine). A ces douleurs et cette fatigue, il faut ajouter qu'il ne mange pratiquement rien, si ce n'est un biberon de lait le soir.

Pendant longtemps j'ai eu l'impression qu'il lui était pratiquement impossible d'entrer dans les apprentissages formels que je lui proposais en classe, comme si le sens de ce que nous faisions lui échappait. Cependant, si, à son arrivée, Zaim ne parlait pas et n'était ni dans la relation, ni dans la communication, il a fait depuis de grands progrès. Il répète maintenant volontiers la fin des mots, combine deux mots et chante même avec le groupe lors du moment d'accueil. Il est en train d'entrer dans la communication et la relation : il m'interpelle par mon prénom juste pour le plaisir de voir ma réaction. Si j'exagère ma réaction, il va alors m'appeler à nouveau encore et encore. Il semble apprécier ce genre de répétition. Il nous arrive même maintenant d'avoir de petites conversations.

Zaim agresse physiquement les autres, notamment les enfants. Si ces comportements étaient très présents à son arrivée dans la classe, ils tendent à diminuer mais restent néanmoins présents.

En ce qui concerne plus précisément le jeu, Zaim ne joue pas. Il aime être proche de l'adulte, l'observer et l'aider. Seul il va pouvoir aller prendre un jeu, généralement un jeu de société

pour plusieurs, tout sortir de la boîte et s'en détourner. Il montre peu d'intérêt pour les autres enfants de la classe et leurs occupations. Il ne va jamais entreprendre un jeu symbolique avec les objets à disposition dans la classe.

2.2.2. Luisa

Luisa est une petite fille âgée de 6,5 ans qui présente de nombreuses atteintes chromosomiques engendrant notamment une déficience intellectuelle sévère accompagnée d'une quasi absence de langage (dit de petit mots comme par exemple pée pour poupée, non, oui, ciao, nez, ni) et des difficultés motrices importantes. Après un suivi par la SEI, Luisa est arrivée dans ma classe l'année passée. Elle y effectue maintenant sa seconde année de scolarité (2P Harmos) mais suit un programme scolaire « pré-cycle 1P Harmos ». Il est cependant difficile de savoir clairement ce qu'elle prend de ce qui lui est proposé car elle a pour l'instant encore beaucoup de difficultés à accepter de montrer ce qu'elle sait. Elle est actuellement dans une période d'affirmation et répond souvent « non » à la requête de l'adulte. L'utilisation d'un tiers (sa poupée) lui permet cependant d'entrer de plus en plus dans les demandes de l'adulte. Ce que je peux dire avec certitude est que Luisa identifie certains chiffres écrits (1 et 2) ; n'a pas encore acquis la notion de quantité ; identifier « le même » - couleur, forme et ombre, objet ; identifie un objet manquant (jeu de Kim) ; ordonne des objets du plus petit au plus grand ; effectue des tris selon un critère donné (couleur ou forme) ; identifie certaines lettres de l'alphabet et peut en faire « chanter » correctement quelques-unes. Luisa a encore besoin de repos durant la journée et des moments de siestes lui sont fréquemment proposés. Luisa a un fort caractère et aime faire ce qu'elle a décidé, pas toujours ce que l'adulte lui demande. Elle apprécie énormément le contact avec ses camarades et investit beaucoup les relations avec ses camarades, ce qui parfois peut prendre le pas sur les apprentissages durant les moments collectifs. Elle aime voir tous ses camarades devant elle et réagit avec beaucoup d'empathie à la tristesse des autres.

En ce qui concerne plus précisément le jeu, Luisa va spontanément jouer avec les balles. Elle les regarde de près ou les tape par terre. Elle ne partage pas ces moments avec d'autres enfants et ne montre pas d'intérêt à aller se joindre aux occupations des enfants de la classe. Elle ne va jamais entreprendre un jeu symbolique avec les objets à disposition dans la classe.

2.2.3. Jason

Jason est un petit garçon âgé de 5 ans atteint du Syndrome X-fragile. Il parle mais répète des phrases entendues de façon stéréotypée et rarement en rapport avec l'échange initié par l'adulte. Jason est arrivé dans ma classe l'année passée. Il y effectue maintenant sa seconde année de scolarité (2P Harmos) mais suit un programme scolaire « pré-cycle 1P Harmos » (récite la comptine numérique jusqu'à 3, n'a pas encore acquis la notion de quantité ; peut identifier « le même » - couleur, forme, objet ; s'exprime avec des mots-phrases ou des phrases complètes entendues ; identifie certaines lettres de l'alphabet ; n'est pas intéressé par le dessin ; préfère dire « non » à tout plutôt que de se confronter à quelque chose qu'il ne connaît pas encore). Jason est toujours d'humeur égale. Il est distant avec l'adulte comme avec ses camarades. Encore très égocentré, il a peu de contact avec les autres élèves de la classe, même lorsque je tente d'initier des contacts entre eux.

En ce qui concerne plus précisément le jeu, Jason prend toujours les petites voitures et les fait rouler sur le radiateur ou les fait passer devant ses yeux. Il montre peu d'intérêt pour les autres jeux ou objets à disposition. Il ne partage pas ces moments avec ses camarades et ne montre aucun intérêt pour les occupations des autres élèves de la classe. Il va parfois vers la cuisinette, prend plusieurs verres dans ses mains et les fait rouler en semblant entre ses mains en écoutant le bruit que cela fait.

2.2.4. Christian

Christian est un petit garçon âgé de 6 ans atteint du Syndrome de Down. Il parle et échange volontiers avec l'adulte, mais des difficultés de prononciation font qu'il est difficile de le comprendre hors contexte. Christian a bénéficié d'un suivi par le SEI de 0 à 4 ans et est arrivé dans ma classe l'année passée. Il y effectue maintenant sa seconde année de scolarité (2P Harmos) mais suit un programme scolaire « pré-cycle 1P Harmos » (récite la comptine numérique jusqu'à 5, n'a pas encore acquis la notion de quantité ; peut identifier « le même » - couleur, forme, objet ; s'exprime avec des phrases contenant sujet-verbe-action - ex : « Christian mange pomme » ; identifie certaines lettres de l'alphabet ; fait des dessins non figuratifs mais peut évoquer verbalement ce qu'il a dessiné ; a besoin de temps pour intégrer les consignes simples et les effectuer). Christian est toujours d'humeur agréable, apprécie le contact physique et verbal avec l'adulte. Au cours d'une même journée, il peut passer d'une

grande excitation (rigole, fait des blagues, concentration difficile) à une grande inhibition (introverti, ne parle pas, se coupe du monde). Encore très égocentré, il a peu de contact avec les autres élèves de la classe, hormis ceux initiés par moi-même. Il est cependant très attentif à qui est présent ou non dans la classe et, aime prendre soin de Luis, plus en difficulté que lui (l'aide à mettre ses chaussures, lui tient la main).

Christian bénéficie d'une intégration partielle, dite « sociale », dans l'école de son village à raison d'un jour par semaine avec la présence d'une aide à l'enseignante : personne non formée, présente avec Christian dans la classe et qui s'occupe de lui.

En ce qui concerne plus précisément le jeu, Christian va souvent au bac à sable, rempli des formes, jette du sable par terre et mange du sable. Pendant ces moments il accepte difficilement la présence d'un autre enfant à ses côtés. Il montre peu d'intérêt pour les autres enfants de la classe et leurs occupations. Il ne va jamais entreprendre un jeu symbolique avec les objets à disposition dans la classe.

2.2.5. Maarten

Maarten est un petit garçon âgé de 7 ans atteint du Syndrome de Down. Il parle et échange volontiers avec l'adulte dans un langage qui lui est propre et dans lequel il est impossible de reconnaître des mots. Maarten a effectué une année de scolarité dans une classe 1P Harmos de son village. Il est arrivé cette année dans ma classe et y effectue sa seconde année de scolarité (2P Harmos) mais suit un programme scolaire « pré-cycle 1P Harmos » (récite la comptine numérique jusqu'à 2, n'a pas encore acquis la notion de quantité ; peut identifier « le même » - couleur, forme, objet ; s'exprime avec un langage incompréhensible et des gestes ou des mimes ; identifie certaines lettres de l'alphabet ; fait des dessins non figuratifs ; montre un comportement « d'élève »). Maarten est toujours de bonne humeur et apprécie le contact physique et verbal avec l'adulte. Encore très égocentré, Maarten a peu de contact avec les autres élèves de la classe. Il se coupe volontiers de ce qui se passe autour de lui pour entrer dans un monde qui lui est propre et dans lequel il ne laisse entrer personne d'autre. Il s'invente des histoires et utilise le matériel qu'il trouve dans la classe pour alimenter ses histoires.

Maarten bénéficie d'une intégration partielle, dite « sociale », dans l'école de son village à raison d'un jour et demi par semaine avec la présence d'une aide à l'enseignante : personne

non formée, présente avec Maarten dans la classe et qui s'occupe de lui.

En ce qui concerne plus précisément le jeu, Maarten entre facilement dans des jeux symboliques et se crée des histoires. Il utilise alors n'importe quel objet présent dans la classe pour alimenter son jeu. Il n'accepte aucune présence à ses côtés durant ces moments et ne montre aucun intérêt pour les autres enfants de la classe et leurs occupations.

3. Cadre théorique

3.1. Le jeu

3.1.1. Définition du jeu

Le Petit Robert de la langue française (2010) nous apprend que « jeu » vient du latin *jocus* qui signifie « plaisanterie, badinage, ébats, amusements ». Il définit l'action de jouer comme étant une activité physique ou mentale, purement gratuite, qui n'a, dans la conscience de la personne qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure. Il associe « un jeu » à « passe-temps ». « Jeu » s'oppose donc à « travail », car il porte en lui sa finalité et ne peut être soumis à des fins utilitaires qui lui sont extérieures. En cherchant la définition du mot « jeu » j'ai été surprise de voir le nombre et la variété des expressions qui utilisent ce terme (comme il ne s'agit pas là du propos de ce travail, elles figurent dans l'annexe 7.3). Pourtant, si de nombreuses expressions utilisent ce terme, le français n'a qu'un seul mot « jeu » pour définir les activités ludiques qui vont des jeux caractérisés par l'imagination (sans règles et modifiables à volonté) aux jeux compétitifs (avec règles imposées par l'extérieur) (Bettelheim, 1988).

En cherchant plus précisément dans la littérature on s'aperçoit rapidement que le terme de « jeu » n'a pas de définition précise et même que certaines définitions n'ont rien à voir les unes avec les autres. Pour certains, comme par exemple Callois (1967) ou Hugon-Derquennes (1977, cité par De Grandmont, 1997), le jeu est une activité qui dépend avant tout du joueur. Il s'agit d'une activité incertaine, sans lien directe avec l'existence et qui offre le plaisir de la liberté et de la découverte personnelle. Pour d'autres, comme par exemple Aveline (1961, cité par De Grandmont) le jeu est structuré, logique et rigoureux.

Face à ces définitions contradictoires De Grandmont (1997) propose de définir le jeu comme un acte, en se basant sur les propos d'Henriots (1969, cité par De Grandmont) « Jouer c'est faire quelque chose. La chose que l'on fait présente deux versants : l'un objectif ou externe, l'autre subjectif ou interne. Du dehors elle est ce que fait celui qui agit : son comportement » (p. 47). Le jeu est donc d'abord une attitude intérieure puis une conduite, un comportement observable et mesurable, avec un début, un développement et une fin. Le jeu se caractérise par le fait que son action n'est pas réversible, sa gratuité (personne ne joue sous la contrainte), le fait que l'on n'en connaît pas la fin, le fait qu'il se déroule dans un espace-temps précis et le fait qu'il met l'individu dans une situation fictive (Callois, 1967).

Pour ce travail on retiendra donc que le jeu est une activité qui permet l'amusement et le loisir tout en étant aussi une activité sérieuse qui permet l'exploration et, qu'il s'agit d'un comportement observable.

3.1.2. Les différents types de jeu chez l'enfant

Tout comme il n'existe pas de définition claire et précise du terme « jeu », les types de jeux sont classés de façons différentes selon les approches théoriques suivies et les étapes du développement cognitif de l'enfant. La partie ci-dessous offre un bref résumé de ces différents types de jeu.

Le jeu peut ainsi être ludique (gratuit, spontané, fait appel à l'imaginaire, en fonction des envies de celui qui joue), éducatif (structuré par des règles, vise l'apprentissage, fait appel aux connaissances), ou pédagogique (généralise les apprentissages, fait appel aux acquis) (De Grandmont, 1997).

Le jeu peut aussi être individuel ou social. Dans le jeu individuel on trouvera les jeux moteurs qui permettent une conquête du corps, des jeux de manipulation (fonctionnelle ou réceptive) qui permettent une conquête des choses ou encore des jeux de rôle qui représentent des personnes et des choses. Dans le jeu social on trouvera tous les jeux collectifs dans lesquels l'enfant doit tenir compte d'autres joueurs, comme par exemple les jeux d'imitation simple, les jeux à rôles complémentaires, les jeux combatifs. Higginbotham et Baker (1981, cités par Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008) incluent une dimension cognitive à la dimension sociale du jeu et parlent de jeux solitaires (l'enfant joue seul avec d'autres objets que ceux utilisés par les enfants qui sont près de lui), de jeux parallèles (l'enfant fait des activités similaires à celles des enfants proches de lui, le jeu se déroule à côté des autres), de jeux associatifs (l'enfant joue avec les autres enfant, il y a interactions sur une activité commune) et de jeux coopératifs (un groupe d'enfant a un but commun).

Piaget (1978) a, quant à lui, établit une classification des jeux selon le stade de développement de l'enfant qui définit des catégories assez grandes pour y intégrer tous les jeux observables. Ainsi le jeu évolue avec la pensée de l'enfant. On trouve tout d'abord les jeux d'exercices. Puis les jeux d'imitation et le jeu symbolique. Ensuite, les jeux de construction. Et, finalement, les jeux de règles.

3.2. Le jeu symbolique

3.2.1. Qu'est-ce que c'est ?

C'est à Piaget que l'on doit la mise en évidence du concept de « jeu symbolique » qu'il considère comme « l'apogée du jeu enfantin » (Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008). Bien que d'autres soient intéressantes, je retiendrais ici les définitions de Piaget (1978) et de Fein et McCune-Nicoloch (1981, cités par Vieillevoye & Nader-Grosbois).

Pour Piaget (1978), le jeu symbolique est une conduite dans laquelle on aperçoit « la fiction ou le sentiment de ‘comme si’, caractéristiques du symbole ludique par opposition aux simples jeux moteurs » (p. 102). Le jeu symbolique est à la fois une imitation apparente et une assimilation ludique qui met en œuvre des mouvements et des actes complexes dans lesquels le symbolisme s'intègre les autres éléments (Piaget). Jeu d'exercice sensori-moteur sur lequel vient se greffer le symbole, et qui utilise l'imagination comme forme de pensée (Groos, 1905, cité par Piaget), le jeu symbolique est la capacité à « faire semblant ». Dans le jeu symbolique l'enfant imite des activités qu'il a vues et finalement joue une scène qui implique des personnages, des objets et des actions ; le réel et l'imaginaire se mélangent pour représenter une situation (Piaget ; Extrait de Legendre-Bergeron, 1980). Le jeu symbolique nécessite donc la mise en place de représentations symboliques, d'images mentales, permettant d'évoquer un objet ou une personne en son absence. Hors, pour pouvoir évoquer un objet ou une personne en son absence, il faut pouvoir effectuer une différenciation nette entre ce qui est évoqué (le signifié) et ce qui sert à le représenter (le signifiant). Il est donc directement en lien avec le développement d'autres compétences comme le langage (Piaget). D'ailleurs, à mesure que le langage se développe, la proximité entre l'activité sensori-motrice et le jeu symbolique diminue. Pour cette raison, Piaget (1945, cité par Blanc, Gomot, Gattegno, Barthélémy & Adrien, 2002) parle de fonction symbolique ou sémiotique.

Pour Fein et McCune-Nicoloch (1981, cités par Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008), « le jeu symbolique est un comportement posé de manière simulée, non littérale ou ‘comme si’ » (p. 5) et il est identifiable au travers de six critères : l'exécution d'une activité familière en l'absence du matériel nécessaire ou du contexte social habituel (ex : boire dans une tasse vide), l'exécution d'une action en dehors de sa fonction habituelle (ex : prendre son sac mais ne pas sortir), l'objet inanimé est traité comme objet animé (ex : prendre soin d'une poupée), l'objet ou le geste se substitue à un autre (ex : utiliser un coquillage comme un chat), le mime

d'une action généralement exécutée par quelqu'un ou quelque chose d'autre (ex : téléphoner, cuisiner), les comportements affectifs et instrumentaux par lesquels l'enfant signale la qualité non littérale de l'activité.

3.2.2. Le développement du jeu symbolique chez l'enfant

Cette partie se base principalement sur la théorie du développement de Piaget, mais propose aussi de nuancer et de préciser cette théorie à travers le regard d'autres auteurs.

Pour Piaget et Inhelder (1966) le développement de l'intelligence et l'adaptation à l'environnement dépendent de la maturation du système nerveux, de l'expérience (exercice des schèmes) et des interactions avec le milieu. Ils mettent en évidence quatre stades de développement : le stade sensori-moteur, le stade préopératoire, le stade des opérations concrètes et le stade des opérations formelles. Le passage d'un stade à l'autre est rendu possible notamment grâce à l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration. C'est à travers ces mécanismes que la pensée s'objective de par le fait que les processus mentaux se différencient. Pour Piaget (1970, cité par Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008), le développement du jeu est en lien avec celui de l'intelligence. Par exemple, l'imitation serait l'accommodation du Moi au réel et le jeu symbolique serait l'assimilation du réel au Moi.

Piaget (1978) différencie la forme du jeu en fonction des stades de développement qu'il a mis en évidence. Pour lui, il existe quatre catégories principales de jeu qui correspondent à quatre périodes de développement, ainsi que trois stades du développement du jeu symbolique. Les différentes périodes du développement, et donc les jeux qui y correspondent, présentent un caractère intégratif ; il y a une continuité dans le développement des structures successives.

1. Le stade sensori-moteur, de zéro à deux ans. A ce stade les jeux sont des jeux d'exercices qui permettent une exploration et une expérimentation. Le but de ces jeux est le plaisir du fonctionnement. Si, comme déjà mentionné, le jeu symbolique est étroitement lié au langage (puisque tous les deux sont liés à la fonction symbolique), les tous débuts en sont pourtant exempts (faire semblant de dormir, de manger...) et sont amenés par une impulsion motrice. L'enfant fait et agit, et le langage suit le mouvement (Caffari-Viallon, 1991).
2. Le stade préopératoire, de deux à sept ans. C'est à ce stade que l'on trouve les jeux

d'imitation et le jeu symbolique, qui demande d'avoir une représentation de l'objet absent. Pour Piaget (1978), le jeu symbolique apparaît avec le développement de la fonction symbolique. « Le schème symbolique, ou reproduction d'un schème sensori-moteur en dehors de son contexte et en absence de son objet habituel » (Piaget, p. 127) est la première forme de jeu symbolique et indique le passage dans une continuité du jeu d'exercice sensori-moteur au symbolisme. Comme mentionné plus haut, Piaget propose trois stades de développement du jeu symbolique, dont deux se trouvent au stade préopératoire. Le stade I, de deux à quatre ans, qui regroupe la projection de schèmes symboliques sur des objets nouveaux, la projection de schèmes d'imitation sur des objets nouveaux, l'assimilation simple d'un objet à un autre, l'assimilation du corps propre à des objets quelconques ou à autrui, les combinaisons simples, les combinaisons compensatrices, les combinaisons liquidatrices, les combinaisons symboliques anticipatrices. Le stade II, de quatre à sept ans, qui regroupe les combinaisons symboliques ordonnées, l'imitation exacte du réel et le symbolisme collectif (Piaget).

Vu l'âge chronologique et développemental de mes élèves ainsi que leurs compétences observables dans les moments de jeu, je pense que les deux stades de Piaget précités (sensori-moteur et préopératoire) couvrent ce travail. Je ne vais donc que brièvement mentionner les deux stades suivants.

3. Le stade des opérations concrètes, de sept à onze ans. Ici l'on trouve, selon Piaget (1978), les jeux de règles et les jeux de construction. Il s'agit du stade III du développement du jeu symbolique de Piaget. Le jeu symbolique reste présent, mais se retrouve progressivement écarté au profit des jeux de règles ou de construction proche du réel (par exemple : reproduction de modèles).
4. Le stade des opérations formelles, dès onze ans. A ce stade les jeux de règles revêtent des règles acceptées par tous les joueurs et qui sont imposées par l'extérieur, comme par exemple les jeux de compétition. Ils supposent des interactions sociales qui permettent une organisation collective.

D'autres auteurs relèvent aussi l'importance de l'âge de deux ans dans le jeu symbolique. Caffari-Viallon (1991) note que, dès sa deuxième année, on observe chez l'enfant un développement considérable des conduites de « faire-semblant » qui peuvent alors prendre différentes formes (par exemple : séquences brèves d'activités essentiellement motrices en solitaire ; jeux de scénario à plusieurs joueurs avec consigne). Harris (2007) parle lui aussi

d'une « aptitude à faire semblant plus élaborée et plus flexible » (p. 20) dès l'âge de deux ans : les enfants peuvent produire des actions imaginaires plus longues et sont moins dépendants du contexte ou des objets. Pour Rayna (2006), la fonction symbolique se manifeste à partir de la fin de la première année et, se développe selon un continuum : les activités ludiques se complexifient avec le temps (permanence de l'objet, imitation, imitation différée, langage, jeu symbolique, dessin représentatif, images mentales) et permettent à l'intelligence sensori-motrice (pensée en action) de se prolonger en intelligence représentative. Pour Rayna c'est l'imitation qui marque le passage de la pensée sensori-motrice à la pensée représentative : après avoir atteint un certain niveau de coordination de ses propres actions et, d'intériorisation des propriétés des objets, l'enfant est capable de conduites symboliques. Blanc et al. (2002) identifient eux trois types de comportements ludiques qui témoignent du développement des capacités représentationnelles de l'enfant :

- les actes sensori-moteurs, centrés sur le corps de l'enfant, correspondant à une activité d'exploration sensorielle des objets (par exemple : tapoter, sentir, porter à la bouche),
- les actes fonctionnels, centrés sur l'objet et son usage social (par exemple : donner à manger à la poupée, gribouiller),
- les actes symboliques, qui font appel à des représentations mentales décontextualisées (par exemple : jouer au téléphone avec une banane).

3.2.3. Les fonctions du jeu symbolique

Ce n'est que vers les années 70 que le jeu symbolique de l'enfant va être pris en considération et être reconnu comme étant indispensable au développement de ses compétences (Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008).

Du point de vue de l'enfant la fonction du jeu, et donc du jeu symbolique, est l'amusement et le plaisir immédiat. Lorsque l'enfant joue il exerce son corps et son esprit. Selon Bettelheim (1988), le plaisir le plus important qu'un individu peut éprouver est celui du plaisir de bien fonctionner (avec les objets, avec les autres) qu'il peut expérimenter dans le jeu. Pour De Grandmont (1997), le plaisir est d'ailleurs le moteur de tout jeu.

D'un point de vue développemental, pour de nombreux auteurs le jeu symbolique soutient le développement cognitif (représentations mentales), langagier, social (conduites sociales et imitatives) et affectif de l'enfant (Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008). Dans ses travaux,

Piaget (1945, cité par Blanc et al., 2002) a montré l'importance de la fonction symbolique, dans la représentation mentale et le développement de la communication. Cette fonction, qui consiste à faire intervenir des informations relatives à des objets absents ou à des actions imaginaires sous forme de représentations, est une acquisition fondamentale et nécessaire au fonctionnement de l'intelligence. Et c'est notamment au travers du jeu symbolique que s'actualise cette fonction. A travers le jeu l'enfant commence à comprendre ce qu'on peut faire et ne pas faire avec les objets (Bettelheim, 1988). Jouer à « faire semblant » permet à l'enfant d'intégrer les propriétés des objets pour finalement arriver à se les représenter. La connaissance perceptive des objets qu'acquiert l'enfant à travers ses actions sensori-motrices va petit à petit l'amener à manipuler des symboles (signifiants, signifiés, reproduction de situations sociales...), ce qui va actualiser ses capacités représentationnelles et participer à la construction de son langage. Il n'a alors plus besoin de l'objet pour jouer avec. Si l'on admet que les comportements ludiques reflètent l'évolution du développement cognitif global de l'enfant, alors on peut supposer que la fonction symbolique constitue l'un des témoins du développement sociocognitif de l'enfant (Blanc et al.). Vogotsky (1930, 1931, 1932, cité par Archambault, 2007) arrive à la conclusion que le jeu, parce qu'il permet à l'enfant de se libérer des contraintes du réel et de favoriser l'émergence d'une nouvelle prise de conscience et de perception de l'environnement, est favorable à son développement.

D'un point de vue social, les expériences de jeux symboliques ont pour fonction de permettre à l'enfant de comprendre les normes sociales et, de réguler son comportement en accord avec ces normes. C'est en jouant avec les autres que l'enfant va apprendre à attendre son tour, à prendre des initiatives, à se concentrer, à se maîtriser, à respecter des règles, à faire attention à ce que font les autres et à s'adapter aux autres (Bettelheim, 1988). Pour Bettelheim, le jeu symbolique à aussi pour fonction de permettre à l'enfant d'expérimenter des rôles et des formes d'interactions sociales différents.

D'un point de vue psychologique plus psychanalytique, pour Freud (cité par Bettelheim, 1988) le jeu symbolique à pour fonction de permettre à l'enfant de faire des progrès culturels et psychologique car, dès le plus jeune âge, c'est à travers le jeu et la mise en acte par le jeu qu'il exprime ses sentiments et ses pensées. Sans cela, l'enfant serait dominé par ses sentiments ou en serait ignorant. Le jeu symbolique lui permet donc de maîtriser certaines difficultés psychologiques complexes du passé et du présent. Pour Jung (cité par De Grandmont, 1997), le jeu symbolique à une fonction compensatoire et exploratoire. Il est conditionné par les perceptions inconscientes venant de l'inconscient collectif, les archétypes

(pensées, impressions, images perdues par l'esprit conscient mais qui continuent à l'influencer et à jouer un rôle important dans la vie quotidienne). Pour Erikson (1959, cité par Caffari-Viallon, 1991) la fonction du jeu symbolique est la maîtrise de la réalité. Il permet de créer des situations modèles, d'expérimenter et de prévoir la réalité. Pour Ajuriaguerra (1980, cité par Caffari-Viallon) la fonction du jeu symbolique est la construction de soi, de part le fait qu'il permet l'expression des possibilités de l'enfant, la découverte de soi et le fait de se dévoiler à autrui. De ces diverses fonctions psychologiques et psychanalytiques on retiendra, comme Bettelheim, que le jeu symbolique permet une intégration du monde intérieur et du monde extérieur, du monde inconscient et du monde réel, des désirs et de la réalité. En revivant à travers le jeu des difficultés rencontrées dans la réalité, l'enfant peut affronter ses problèmes psychologiques (conflits affectifs, besoins inassouvis...) et ainsi affronter la réalité sous tous ses aspects. Autrement dit, puisque l'enfant n'arrive pas encore à dominer le monde dans lequel il a l'obligation de s'adapter, il peut compenser les contraintes du réel et satisfait certains de ses besoins affectifs ou intellectuels à travers le jeu symbolique (Vieillevoye et Nader-Grosbois, 2008).

Les fonctions du jeu symbolique sont très variées selon le point de vue que l'on adopte. Le jeu symbolique a un rôle primordial dans pratiquement tous les domaines du développement de l'enfant. Il entretient des liens égaux avec le psychisme, l'émotif-affectif, le sensoriel et le cognitif (De Grandmont, 1997). Il aide au développement des qualités indispensables au progrès intellectuel. Bettelheim (1988) souligne d'ailleurs que les enfants qui n'ont pas l'occasion de jouer souffrent de régressions intellectuelles, que leur pensée reste superficielle et sous-développée. La fonction principale du jeu symbolique peut donc se résumer comme suit : permettre à l'enfant d'apprendre et préparer l'enfant à une conduite adulte.

3.3. Le jeu symbolique chez l'enfant présentant une déficience intellectuelle

Avant d'entrer sur les données de la littérature en ce qui concerne le jeu symbolique chez l'enfant présentant des troubles du développement ou une déficience intellectuelle il est important de souligner que, de façon générale, il existe peu de littérature sur le sujet. En effet, le jeu symbolique a beaucoup été étudié chez l'enfant autiste ou chez l'enfant psychotique cependant, relativement peu chez l'enfant présentant une déficience intellectuelle.

En ce qui concerne les enfants présentant une déficience intellectuelle, les recherches (voir entre autre Blanc et al., 2002 ; Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008) montrent qu'ils présentent des capacités de jeu symbolique retardées. Cependant, ils ne présentent pas de difficultés spécifiques d'accès au symbolisme. En effet, il semblerait que le retard qu'ils présentent au niveau de leurs jeux symboliques fasse partie d'un retard cognitif global. De par le fait qu'ils ont des difficultés de représentations mentales et des faiblesses langagières, leurs fonctions sociocognitives et, parmi elles, le jeu symbolique, s'en trouvent perturbées. Ceci est confirmé par la recherche de Hughes (1999, cité par Vieillevoye & Nader-Grosbois) qui montre que chez ces enfants, l'âge mental (où niveau développemental global) est un bon prédicteur du niveau de jeu symbolique. Il est à noter que quelques recherches montrent aussi des relations positives entre le développement du jeu symbolique et celui du langage chez des enfants trisomiques : plus le degré de retard de langage est important, plus ils présentent des déficits en jeu symbolique. Les données suggèrent aussi que, chez les enfants présentant une déficience intellectuelle, le jeu symbolique progresse de façon graduelle à travers les mêmes séquences (stades similaires : décentration, décontextualisation, intégration) que chez les enfants tout-venant, bien que ces derniers atteignent des niveaux plus complexes. Il apparaît donc que la déficience intellectuelle n'empêche pas les enfants de s'engager dans des comportements de jeu symbolique. Cependant, les troubles du jeu symbolique qu'ils présentent correspondraient à un retard du développement symbolique ainsi qu'à une difficulté de mise en œuvre et de coordination de leurs schèmes d'actions. En ce qui concerne la manière d'entrer dans le jeu ou de jouer, différentes recherches (voir Blanc et al. ; Vieillevoye & Nader-Grosbois) ont mis en évidence le fait que les enfants présentant une déficience intellectuelle entrent en contact avec les objets aussi rapidement que des enfants tout-venant dans des situations non structurées, mais qu'ils interagissent moins avec l'adulte lorsqu'ils jouent et, que leurs manipulations font moins appel à des représentations mentales. Ils produisent donc plus d'actes sensori-moteurs et fonctionnels, au détriment d'une activité symbolique pure (activités parasitées par des comportements de niveaux antérieurs). Par contre, dans des situations structurées par l'adulte, ces enfants s'inscrivent plus dans une activité symbolique. Il semble donc que l'étayage et le guidage de l'adulte soit profitable pour ces enfants (Blanc et al.). Le fait que l'étayage de l'adulte conduise à une complexification et une structuration de l'activité de ces enfants confirme l'idée que le trouble symbolique qu'ils présentent est de l'ordre d'un déficit (défaut de mise en œuvre de l'activité) et non d'une compétence défaillante.

La plupart des auteurs précités mettent l'accent sur l'importance d'aménager des situations éducatives propices au déploiement du jeu symbolique dès le plus jeune âge et, sur le fait que le jeu symbolique constitue un moyen pour soutenir le développement multisensoriel des enfants, notamment des enfants présentant une déficience intellectuelle. Comme mentionné précédemment, le jeu symbolique, soutenu, organisé, construit et structuré par un adulte, permet à ces enfants de réguler leur activité symbolique. Selon ces mêmes auteurs, enrichir la fonction de symbolisation de ces enfants à travers des activités centrées sur le jeu symbolique pourrait avoir un effet sur le développement de leur communication et, plus largement, sur leur développement global.

De Grandmont (1997) souligne aussi le fait que la plus petite difficulté peut engendrer un sentiment d'échec important chez les enfants présentant une déficience intellectuelle, et que ce sentiment peut rapidement entraver leurs apprentissages. Pour ces enfants, l'utilisation du jeu peut être un moyen de contourner ce sentiment. De plus, selon l'UNESCO (1973, cité par De Grandmont), il semblerait que le jeu permette aux enfants présentant une déficience intellectuelle d'avoir accès à certains apprentissages qui leur sont inaccessibles autrement. Cela permet à De Grandmont de conclure en faisant un rapprochement entre le besoin de passer par des supports matériels pour favoriser les apprentissages chez les enfants présentant une déficience intellectuelle et le jeu et sa pédagogie.

3.4. Les conditions nécessaires au jeu symbolique

Les observations précédentes sur le jeu, ou plutôt l'absence de jeu, chez mes élèves montrent comme leur activité ludique est pauvre en l'état. Ils n'échangent pas entre eux, ne collaborent pas, ne se stimulent pas, au mieux ils passent d'une manipulation d'objet à une autre, ce qui démontre l'absence de jeu à proprement parler (Caffari-Viallon, 1991). Dès lors se pose la question de savoir comment faire pour qu'ils jouent ? Comment favoriser et stimuler le jeu ? Qu'est ce qui lui permet de démarrer, de durer, d'exister ? Qu'est-ce qui le facilite ? Un constat précédemment discuté et qui fait l'unanimité chez les différents auteurs est le fait que l'on ne peut pas faire jouer. Le jeu symbolique est spontané, il part de l'enfant et répond à ses besoins et à ses désirs. Si l'on admet, comme mentionné plutôt dans ce document, que la pédagogie est avant tout un aménagement de conditions propices à favoriser le développement de l'enfant, alors il en va de même pour le jeu symbolique. Dès lors se pose la

question de savoir comment aménager l'extérieur pour que les conditions soient propices au jeu symbolique ? Quels moyens pédagogiques mettre en place ? Caffari-Viallon met en évidence quatre grands axes pour répondre à ces questions : l'espace, le temps, les objets, l'attitude de l'adulte. D'autres auteurs, comme Bettelheim (1988) ou De Grandmont (1997), identifient aussi ces grands axes en mettant plus ou moins d'importance sur l'un ou l'autre. Selon Bettelheim par exemple, l'enfant a besoin d'objets, de temps et d'espace lui permettant de jouer pour former ses idées.

Pour Caffari-Viallon (1991), l'espace concerne tout d'abord le marquage du territoire du jeu. Le jeu symbolique, comme tout autre jeu, doit s'inscrire dans un espace délimité par un marquage symbolique qui signifie aux enfants quel est le territoire du jeu pendant toute sa durée. Mais cet auteur ajoute que l'espace concerne aussi la proximité de l'adulte. Plus un enfant est petit, plus il a besoin de la proximité d'un adulte pour jouer. Ce besoin répond au besoin de sécurité de l'enfant. Lorsque celui-ci est petit, son sentiment de sécurité repose en grande partie sur l'adulte qui est pour lui le garant de la réalité. A mesure que l'enfant grandit, ce besoin de proximité diminue, le besoin d'espace devient plus grand (entre quatre et six ans par exemple l'enfant joue « à portée de voix »).

Le temps concerne la nécessité d'avoir un temps réservé au jeu symbolique. Caffari-Viallon (1991) souligne que lorsqu'un temps est alloué de façon régulière au jeu symbolique, avec des repères temporels clairs (par exemple avertir l'enfant qu'il devra « bientôt » arrêter de jouer), il permet à l'enfant de trouver un rythme et de savoir rapidement ce qui va se passer, ce qu'il devra faire et, de s'adapter de lui-même au temps à disposition. Pour Caffari-Viallon, il n'y a pas de norme sur la durée du jeu. Elle doit permettre à l'enfant d'avoir assez de temps pour jouer en regard à ses possibilités. Il note tout de même que la durée du jeu symbolique est soumise au facteur développemental de l'enfant. Plus il grandit, plus sa capacité à fixer son attention sur une activité augmente et plus son jeu va être riche et varié.

Les objets pour jouer, ou jouets, concernent tous les objets que les enfants utilisent dans leurs jeux. Pour De Grandmont (1997), si le jouet n'est pas indispensable au jeu, il n'est pas non plus un objet indépendant de l'action de jouer. Il est important de par le fait qu'il soutien, stimule, complète, facilite et inspire le jeu par l'action qu'il suggère (point de départ du jeu). Bettelheim (1988) ajoute que les enfants ont besoin de jouets pour former leurs idées. Le jouet est donc un « trait d'union entre la réalité du joueur et la réalité sociale dans laquelle il vit » (De Grandmont, p. 39). Il s'agit d'une relation réciproque dans laquelle le jouet utilisé

influence le joueur et le joueur influence l'action du jouet en le manipulant. Le choix du jouet est donc très important dans le jeu symbolique, puisqu'il sera ou non un support pour le jeu et qu'il permettra ou non au joueur d'évoluer. C'est à travers le jouet que le pédagogue peut orienter le jeu et le structurer (De Grandmont), tout en respectant le fait que donner un jouet à un enfant implique qu'il peut l'utiliser comme il le désire (Bettelheim). Caffari-Viallon (1991) distingue trois catégories d'objets pour jouer : les objets spécialement conçus pour le jeu (les poupées, la dînette, les voitures, les animaux... qui sont stimulants pour l'activité ludique de par le fait qu'ils évoquent immédiatement une activité que l'enfant peut faire), les objets déterminés (les vrais objets qui permettent à l'enfant de reproduire l'usage dont ils sont porteurs), les objets non-déterminés (matériaux bruts non porteurs d'usage précis). Bretherton (1984, cité par Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008) souligne que plus l'enfant est jeune, plus il a besoin de jouets qui sont proches des objets réels pour soutenir et enrichir son jeu symbolique. Avec l'âge, cette proximité est de moins en moins nécessaire.

L'attitude de l'adulte, pour Caffari-Viallon (1991) comme pour Bettelheim (1988), est fondamentale : « C'est la pierre d'angle d'une pédagogie qui veut favoriser le jeu symbolique » (Caffari-Viallon, p. 75). Elle regroupe les interventions directes de l'adulte (ce qu'il fait et dit dans et autour du jeu), la qualité de sa présence (mise en place pour que le jeu puisse exister, intérêt qu'il lui porte) et, la valeur qu'il lui donne. L'adulte doit rendre possible le jeu, le porter dans sa tête (le penser, le prévoir, créer les conditions lui permettant d'exister), être disponible pour l'enfant (besoin de sécurité et garant de la réalité), être convaincu que le jeu symbolique est irremplaçable. Bettelheim insiste grandement sur l'importance de l'attitude intérieure de l'adulte face au jeu de l'enfant. Si celui-ci est convaincu de son importance, approuve et encourage les actions de l'enfant, laisse l'enfant agir seul, s'intéresse personnellement et sincèrement au jeu, alors « l'enfant y gagnera une base solide sur laquelle il pourra développer sa relation au jeu » (Bettelheim, p. 205). Pour Caffari-Viallon, différentes interventions sont possibles pour l'adulte qui se conçoit comme une aide au jeu : l'adulte joue directement avec les enfants et fait des propositions sans imposer quoi que ce soit ; l'adulte joue par moments selon les demandes et besoins des enfants ; l'adulte est un auxiliaire qui fournit le matériel ou répond aux questions des enfants.

Pour Vieillevoye et Nader-Grosbois (2008), ces « conditions nécessaires » au jeu symbolique, ainsi que les différents facteurs développementaux décrits dans le point 3.2.3 et les capacités de jeu symbolique chez les enfants présentant une déficience intellectuelle discutées dans le point 3.3, soulignent l'importance d'offrir aux enfants des jouets et des situations de jeu qui

permettent le développement du jeu symbolique. Car bien que la maturation (processus biologiques) joue un rôle important dans le développement du jeu symbolique, l'interaction avec le milieu y joue aussi un rôle primordial. Ces considérations confortent mon idée selon laquelle mes élèves présentent un comportement proche de celui de jeunes enfants dans un contexte de jeu symbolique. Cela implique entre autre une certaine proximité de l'adulte, un temps d'attention relativement court et une certaine proximité entre le jouet et l'objet réel.

4. Démarche méthodologique

4.1. Cadre méthodologique

De par ma position, ou plutôt la recherche de ma position personnelle et professionnelle, de par le sujet de ce travail et de par la population concernée par ce travail, la méthodologie à utiliser s'est rapidement imposée d'elle-même. Avant de la définir et de l'exposer, reprenons les différents points et questionnements qui ont dirigé mon choix :

- Ma position personnelle : ce travail est pour moi une opportunité d'aller vers une analyse plus personnelle de ma pratique, et une occasion d'expérimenter une méthodologie différente de celle que j'ai déjà pu utiliser précédemment dans des travaux de ce type, à savoir une démarche clinique impersonnelle avec des observations extérieures, des passations de tests standardisés sans lien directe avec le vécu, et des analyses chiffrées (statistiques). Pour moi, l'envie s'est rapidement faite sentir de ne pas être « extérieure » mais d'être plus dans l'expérience.
- Ma position professionnelle ou, comme mentionné plus haut, la recherche de ma position professionnelle : j'ai eu envie que ce travail s'approche au plus près de ma pratique quotidienne qui, au-delà d'évaluations formelles d'apprentissages, est : d'être avec les élèves ; d'être constamment en interaction avec eux ; de leur proposer des tâches, de les adapter et les modifier en fonction de leurs réponses et de mes observations ; d'observer mes élèves tout en étant avec eux pour pouvoir ensuite écrire des synthèses, des bilans ou encore pour pouvoir échanger et réfléchir à propos des élèves avec la collègue qui est avec moi sur la classe. Il s'agit donc aussi d'aller explorer mes observations et leurs pertinences.
- Le sujet de ce travail : le jeu symbolique chez des enfants présentant une déficience intellectuelle. Il est clair que l'enseignant a toujours à faire avec la fonction symbolique quelque soit ce qu'il enseigne. Dès lors, comment faire quand cette fonction ne semble pas être là, ou très peu présente ? Quelle méthodologie utiliser pour ouvrir un espace favorisant cette fonction sachant qu'il m'est impossible de la transmettre ?
- La population accueillie dans ma classe : de jeunes enfants présentant une déficience intellectuelle modérée à sévère. J'ai ressenti le besoin d'utiliser une méthodologie qui permette d'accueillir sans jugement ce que les élèves peuvent offrir, sans notion de « juste ou faux », de façon un peu naïve pour voir ce qu'il en ressort.

Il me fallait donc une méthodologie me permettant, comme le dit Hameline (1988), de pouvoir penser ce que je fabrique en classe avec et pour mes élèves. Une méthodologie permettant d'allier recherche réflexive et historicité personnelle car, « une pensée se produit au cours des actions entreprises, des discours que ces actions provoquent, des interrogations qu'elles font progressivement naître » (p. 99).

J'ai donc choisi d'utiliser une approche qui me permette de répondre à mes aspirations personnelles pour ne pas être dans une « enquête quantitative avec sa conception dévitalisée de l'acteur social » (Lapassade, 1996, p. 53) et, qui « s'oppose à une démarche qui privilégie la démarche hypothético-déductive, la neutralité et l'extériorité du chercheur » (Dubost, 2001, cité par Barus-Michel, Enriquez & Lévy, 2006). Cette approche, bien qu'elle trouve son origine dans la sociologie et plus précisément l'ethnographie, se retrouve dans de nombreuses disciplines comme l'anthropologie, la psychologie, la psychosociologie ou encore les sciences de l'éducation (voir Barus-Michel et al. ; Kohn & Nègre, 2003 ; Lapassade). Il s'agit de l'observation participante.

L'observation participante a pour objectif principal la « compréhension », par opposition à l'« explication » (voir Kohn & Nègre, 2003 ; Lapassade, 1996). C'est une méthodologie qualitative qui utilise des outils comme le journal de recherche et l'implication du chercheur dans son travail. Elle part de la réalité et « rend possible l'examen des définitions de la situation, du Moi et des Autres » (Poupart et al., 1983, cités par Kohn & Nègre). Dans une observation participante, le chercheur est à la fois acteur et observateur. Il se tient dans la situation, participe et prend part, ce qui lui permet de « se laisser porter par la situation » (Barus-Michel et al., 2006, p. 375), mais aussi de laisser les faits venir à lui sans « faire écran » (Kohn & Nègre, p. 213). Kohn et Nègre soulignent aussi que le chercheur en position d'observateur participant ne trie pas de façon préalable les variables en jeu, ce qui semble être une approche particulièrement intéressante pour une activité de jeu symbolique qui rend compte de nombreuses fonctions et qui implique plusieurs conditions nécessaires pour pouvoir exister. En regard à ces considérations, et pour répondre aux mieux aux considérations précédentes sur ma position, le sujet de ce travail et la population concernée, la position que j'ai adoptée est donc celle d'une observatrice participante dans une recherche de compréhension pédagogique et psychologique des compétences de jeu symbolique de mes élèves.

Dans une observation participante, la participation ou l'implication du chercheur peut prendre

différentes formes. Pour Adler et Adler (1987, cités par Lapassade, 1996 ; Barus-Michel et al., 2006), elle peut être périphérique (le chercheur n'assume pas un rôle actif dans la situation) ; active (le chercheur participe à la situation mais garde une certaine distance) ; complète par opportunité (le chercheur est membre de la situation par son statut) ou par conversion (le chercheur devient son sujet d'étude). Lapassade et Barus-Michel et al. ajoutent à ces trois types de participation une distinction entre le rôle d'observateur participant externe (le chercheur vient du dehors et demande l'autorisation d'aller sur le terrain puis le quitte une fois son observation terminée) et d'observateur participant interne (le chercheur est d'abord un acteur sur le terrain, il y exerce une fonction. Il part de son rôle et doit acquérir une distanciation qui lui permette d'accéder au rôle de chercheur). Lapassade, tout comme Kohn (1985-1986, cité par Barus-Michel et al.) soulignent que c'est là la condition des enseignants qui choisissent d'effectuer une recherche à partir de situations dans leur classe. Ces considérations affinent ma position de recherche qui est celle d'une observatrice participante interne dont l'implication est complète par opportunité. Mais cette position est loin d'être neutre et induit de fait ce que l'on peut qualifier de « biais ».

En effet, cette position de recherche pose la question de la distance requise pour permettre une observation et de l'immersion (participation directe) du chercheur dans ce qu'il observe. Dans l'observation participante, l'implication du chercheur est une notion centrale puisqu'elle est « une conséquence directe et immédiate de l'exercice de son activité de chercheur » (Lévy, 1985, cité par Barus-Michel et al., 2006). Selon Lévy, le chercheur ne découvre ce qui définit un phénomène qu'en se laissant porter par les événements qu'il observe et par ses réactions face à ces événements. L'implication est donc en lien avec l'engagement, la responsabilité et la subjectivité. Cependant, comme le mentionnent Benson et Hugues (1983, cités par Lapassade, 1996) « être trop impliqué dans la situation peut amener à un effondrement de l'objectivité et pas assez impliqué (détachement trop important) prive le chercheur de toute découverte significative » (p. 53). Cette implication peut donc créer tout autant de connaissance que de méconnaissance (Barus-Michel et al.). Mais si l'on admet, comme Lapassade, que « toute observation est une construction » (p. 13), alors « la subjectivité [devient] inhérente à toute observation » (Devereux, 1980, cité par Braus-Michel et al.). Néanmoins il en découle que la subjectivité doit être prises en compte dans le rapport à l'objet de la recherche. C'est d'ailleurs ce que font de plus en plus les cliniciens et les ethnographes : « être impliqués sans se perdre pour pouvoir penser cette implication » en étant constamment « dedans et dehors » (Cifali & André, 2007, p. 89 ; voir aussi Barus-Michel et al.). Pour ces

raisons, la position de recherche que j'ai adoptée tient compte de mon implication tant au niveau professionnelle que subjective et affective. Elle fait partie de l'analyse des compétences de jeu symbolique de mes élèves dans le cadre de ce travail. Adopter cette position de recherche implique aussi de pouvoir observer, identifier et accepter les biais, les résonnances et les contre-transferts que cela peut créer en moi et, de donner une place à ce que cela peut me faire. Car « c'est lorsque les perturbations liée à la subjectivité sont négligées qu'elles deviennent la source d'erreurs incontrôlées et incontrôlables » (Devereux, 1980, cité par Barus-Michel et al., p. 369).

4.2. Activité mise en place

L'objectif principal poursuivit dans l'atelier de jeu symbolique est de permettre aux enfants de jouer et de « faire semblant », de faire « comme si ». J'ai donc décidé d'officialiser un moment de jeu symbolique dans l'horaire de la semaine. Ainsi, dès le début de l'année scolaire, le lundi matin de 9h20 à 10h a été réservé à l'atelier de jeu symbolique.

Après avoir effectué une première séance de jeu symbolique « libre », j'ai opté pour une activité « cuisine » (dinette), pensant que celle-ci permettrait à chaque enfant non seulement d'y avoir un rôle (cuisinier, serveur, « se faire servir », manger...) et de développer certaines compétences, mais aussi qu'ils pourraient tous rattacher ce moment à des moments vécus notamment à la maison, puisque je suppose qu'ils ont déjà tous vu leurs parents dans la cuisine faire à manger, servir le repas à table... Ils ont donc tous plus ou moins des représentations de ce qu'ils peuvent faire avec cette cuisine et le matériel qui la compose (verres, assiettes, bols, couverts, casseroles, bouteilles, nourriture, plaques de cuisson, évier, placards de rangement, tablier, linge).

Comme mentionné au tout début de ce travail, étant donné que le coin jeu hors de la classe n'était pas du tout investi, il m'a semblé judicieux d'installer cette cuisine dans les murs « rassurants » de la classe et de délimiter un coin spécifique à cet effet avec un tapis au sol sur lequel se trouve tout le matériel nécessaire à l'atelier de jeu symbolique. La cuisine est placée contre un mur de la classe mais offre la possibilité de pouvoir voir toute la classe et ce qui s'y passe. Les élèves qui ne cuisinent pas ou ne servent pas s'asseyent aux tables toutes proches. L'idée sous-jacente étant aussi que, si tout le matériel se trouve à l'intérieur de la classe, les enfants pourraient aussi par la suite l'utiliser de manière spontanée au gré de leurs envies

durant des moments informels tel que le moment des activités libres (tous les jours de 12h45 à 13h30) ou après leur travail scolaire.

La toute première séance de l'atelier de jeu symbolique a consisté en une observation des jeux spontanés de mes élèves après une présentation des jeux disponibles dans la classe. Suite à mes observations, j'ai organisé les séances suivantes, tant au niveau du matériel à disposition que du déroulement et de la structuration du jeu en lui-même. Ainsi le matériel se constitue de la « cuisine » et de tout ce qui va avec comme support pour représenter au mieux ce qu'on peut y faire de manière concrète et, les séances se déroulent de façon à ce que je puisse leur servir de modèle et alimenter leur jeu (étayage) tout en laissant la plus grande place possible aux émergences. Je prends donc part au jeu au même titre que les enfants que j'observe, ce qui implique que, dans ce dispositif, les comportements des enfants et les interactions sociales qu'ils ont entre eux sont pris en compte, tout comme ceux qui ont lieu entre les enfants et moi-même.

Chaque séance débute par un regroupement sur le tapis de la classe et l'annonce que nous allons jouer à la cuisine. Comme on le verra dans l'analyse, si les premières séances de l'atelier ne contiennent pas de distribution de rôle, cela change par la suite. Dans les ateliers suivants c'est à ce moment que les rôles sont définis (celui qui cuisine, celui qui sert, ceux qui mangent). Ces rôles sont redéfinis avant chaque séance et les enfants ont donc la possibilité d'expérimenter différents rôles au cours des différentes séances. Une fois les rôles distribués chacun va « à son poste » et le moment de jeu débute. Il se termine quelques minutes avant l'heure de la récréation (environ 5 minutes) par mon annonce (par exemple : c'est bientôt l'heure de la récréation, il faut commencer à ranger) et le rangement des jeux utilisés.

4.3. Récolte des données

Concernant la récolte des données, plusieurs possibilités s'offraient à moi. Cependant, certaines ont dû être éliminées d'office, d'une part compte tenu de l'objet de ce travail et de l'état de la recherche dans ce domaine particulier qu'est le jeu symbolique chez l'enfant présentant une déficience intellectuelle, et d'autre part, compte tenu de l'activité mise en place et de mon rôle au sein de cette activité.

En ce qui concerne l'état de la recherche dans le domaine du jeu symbolique et, particulièrement le jeu symbolique chez l'enfant présentant une déficience intellectuelle,

plusieurs constats ont influencé la façon dont j'ai envisagé la récolte des données. Le premier constat touche à l'étude et l'évaluation du jeu symbolique de façon générale. Comme le soulignent Vieillevoye et Nader-Grosbois (2008), évaluer le jeu symbolique de façon fiable et valide implique d'avoir une définition claire de ce qu'est le jeu et donc de ce que l'on mesure comme étant du jeu. Hors, comme nous l'avons vu précédemment, il n'existe pas de définition précise de ce qu'est le jeu dans la littérature. De plus, dans la plupart des études portant sur le jeu symbolique, les observations et les évaluations sont faites dans un contexte familier de jeux libres, ce qui n'est pas simple pour les chercheurs et peu propice à une certaine rigueur scientifique (Vieillevoye & Nader-Grosbois). Le second constat concerne le fait que, comme nous l'avons vu précédemment, la littérature s'est intéressée tardivement au jeu, mettant plutôt l'accent sur les apprentissages. Le jeu a donc plus été utilisé comme moyen pour évaluer certaines fonctions psychologiques et motrices que comme objet d'observation et de recherche en lui-même (Stagnitti, 2004, cité par Vieillevoye & Nader-Grosbois). Le troisième constat concerne le développement du jeu symbolique chez les enfants présentant une déficience intellectuelle. En effet, peu d'études s'y sont intéressées. De même, on ne trouve que peu de littérature sur l'évaluation du jeu symbolique par les professionnels dans les milieux spécialisés et ce bien que, selon Vieillevoye et Nader-Grosbois, plusieurs auteurs soulignent le fait que le jeu symbolique peut être un bon moyen pour évaluer le développement social et cognitif. De ces trois constats découlent les deux derniers qui sont d'une part qu'il n'existe que très peu d'outils et d'instruments standardisés permettant une observation objectivable et structurée du jeu symbolique¹ et, d'autre part, qu'aucune vérification n'a été effectuée de façon spécifique sur l'applicabilité de ces tests d'évaluation à des enfants présentant une déficience intellectuelle (Vieillevoye & Nader-Grosbois). Du fait de ces constatations, j'ai choisi de ne pas entrer sur ce terrain en ce qui concerne la récolte des données. Il n'y a donc pas, dans ce travail, de données chiffrées et objectivables issues d'outils standardisés, pas de grilles d'analyses descriptives remplies sur le moment ou après coup (en se basant sur des images filmées par exemple).

Le choix de ma position quant à la récolte des données est aussi à mettre en lien, comme mentionné plus haut, avec le rôle que j'occupe au sein même de l'activité proposée à mes élèves. En effet, étant impliquée en tant que participante active (actrice) dans le déroulement

¹ Swindells (2006, cité par Vieillevoye et Nader-Grosbois, 2008) mentionne trois tests standardisés et validés concernant le jeu symbolique : le « Symbolic Play Test » de Low et Costello (1976) qui évalue plutôt le jeu fonctionnel ; le « Child-Initiated Pretend Play Assessment » (ChIPPA) de Stagnitti (sous presse) qui évalue le jeu fonctionnel et symbolique ; le « Pretend Play Test » (ToPP) de Lewis et Bouchet (1997) qui évalue le jeu symbolique.

de l'atelier, la question s'est alors posée de savoir comment rendre compte de mon expérience personnelle au sein de ma classe, comment « donner à voir le particulier du terrain », comment « rendre lisible le perçu », comment montrer ce qui s'y passe pour moi et pour mes élèves (Cifali & André, 2007, p. 6)? Décrire, participer, observer : effectuer ces trois actions en même temps n'était pas envisageable et ne m'aurait pas permis de participer aussi activement et pleinement que je le désirais. Ce point est d'ailleurs souligné par plusieurs auteurs : l'écriture, particulièrement au niveau du recueil de données, est l'un des problèmes les plus importants de l'observation participante. De plus, comment faire pour que, comme le mentionnent Crinon et Guigue (2006), l'écrit ne soit pas juste un « un écran à l'authenticité de l'expérience », mais qu'il devienne un « puissant instrument cognitif de développement professionnel » (p. 118) qui permette le développement et la construction de la pensée ? Pour Barus-Michel et al. (2006), dans les domaines des sciences sociales, de l'ethnographie et des sciences de l'éducation, ce recueil de données doit se faire par un journal de terrain car « toute opération de construction de sens passe par une transcription de la situation » (Kohn & Nègre, 2003, p. 212). Partant de ces constatations, je me suis dirigée vers une récolte de données construite autour du récit, un « journal d'observation de terrain » dans lequel j'ai décrit directement après chaque séance d'atelier de jeu symbolique ce qui s'y était passé. Il s'agit d'une écriture professionnelle peu travaillée, écrite en « je », qui implique des processus divers comme percevoir, recueillir, trier, ordonner, décoder, synthétiser, transcrire et transmettre (Kohn & Nègre).

Mon « journal d'observation de terrain » m'a permis de récolter un corpus de données sur lequel se basent mes analyses. De cette façon s'est offert à moi la possibilité « d'observer des situations uniques, avec des élèves réels et de l'inattendu » (Crinon & Guigue, 2006, p. 129). Cette récolte de données, et les différentes étapes d'écriture qui ont suivi, m'ont permis de chercher « le sens du possible » (Cifali, 2006, p. 135), d'ouvrir ma compréhension des situations, de « construire du savoir clinique sur l'analyse de l'action » (Cifali) en articulant recherche et action (Cifali & André, 2007). L'écriture de mon journal et le processus d'écriture qui en découle est alors plus à voir au sens où Cifali le décrit, comme « un processus faisant partie intégrante d'une pensée de l'action » (p. 135) dans lequel « l'objet [...] n'est pas seulement objet pour les autres, mais d'abord objet pour soi » (p. 136). Il me permet de mettre en lien la réalité vécue avec des apports théoriques en réinterprétant ce que j'ai écrit. Il prend donc son sens de part la façon dont il est conçu et transmis (Kohn & Nègre, 2003). C'est ce processus d'écriture, qui part de l'écriture d'un journal hebdomadaire sur

l'atelier de jeu symbolique et aboutit à l'écriture de ce mémoire en passant par des questionnements, réflexions et lectures théoriques, qui permet une distanciation et, en tous cas je l'espère, une certaine professionnalisation (Crinon & Guigue), ou tout du moins « une construction de [mon] identité personnelle et professionnelle » (Cifali & André). On retrouve là le processus d'écriture en trois phases décrit par Kohn et Nègre : recueillir, écrire, conceptualiser ; ou celui de Cifali : raconter, rencontrer le terrain, écrire pour comprendre (bien qu'elle ne parle pas tout à fait du même genre d'écriture que celui utilisé dans mon « journal d'observation de terrain » qui lui est plus centré sur l'observation de mes élèves).

Cette façon de récolter les données implique certains biais car, comme le soulignent Kohn et Nègre (2003) d'une part, peu importe les capacités de mémoire de l'observateur, il est évident que tout noter est impossible et, comme le soulignent Crinon et Guigue (2006) d'autre part, toute description exprime un point de vue, étant donné que « l'expérience vécue est individuelle » (Crinon & Guigue, p. 122). Ce que j'ai écrit dans mon journal implique ma subjectivité, ce n'est donc pas la réalité objective, même si j'ai essayé de décrire le plus fidèlement possible les événements qui se sont produits. Il s'agit plus d'une restitution, d'une représentation de ce que j'ai observé et vécu pendant les ateliers de jeu symbolique. Quelqu'un d'autre n'aurait sûrement pas relevé les mêmes points, j'ai certainement oublié de mentionner certains points, ou je ne les ai pas mentionnés parce que je les ai jugés non-pertinents au moment de l'écriture de mon journal. Il serait donc vain de chercher une quelconque rigueur scientifique ou une généralisation possible de cette expérience particulière. Cette façon de faire permet avant tout un enrichissement personnel de ma pratique de par le partage de l'expérience et de son analyse. Car, comme le mentionnent Crinon et Guigue, « écrire [un récit] c'est prendre le temps de réfléchir, de faire surgir et de mettre en forme des représentations » (p. 124). Cette écriture est donc une pratique qui implique un engagement qui peut avoir un impact sur la façon de penser et de faire ultérieurement. Si celle-ci ne peut être généralisable et utilisable telle quelle pour d'autres, la « singularité de la situation racontée peut toucher au général où beaucoup se retrouvent » (Cifali, 1996, cité par Crinon & Guigue). Elle peut donc éventuellement, au mieux, permettre de pointer certains aspects généraux de la pratique de l'enseignement spécialisé auprès de jeunes enfants présentant une déficience intellectuelle et de leur développement cognitif et social.

Ce mémoire a pour intention de raconter un atelier de jeu symbolique à travers un récit qui amène une réflexion et une compréhension de mon action professionnelle (ce que je fais avec

mes élèves, ce que j'ai envie de leur offrir, quels en sont pour eux les bénéfices s'il y en a), de pousser ma réflexion autour du sujet abordé et de ses implications au niveau pédagogique et psychologique. Il s'agit de « faire connaître », de « mettre à distance » et d'« expliquer à moi-même et [...] aux autres » (Jobert, 1997, cité par Cifali & André, 2007).

Il est à noter que si, dans le cadre de ce mémoire, mon journal porte sur les dix premières séances de l'atelier de jeu symbolique mis en place et une séance en fin d'année scolaire, l'atelier a lui duré toute l'année scolaire. Le choix de n'analyser que les dix premières séances et une des dernières séances de l'année scolaire est motivé par l'envie d'observer la mise en place de cet atelier (mon action) et les objectifs mentionnés dans le début de ce travail (pour rappel : utiliser et s'approprier le matériel proposé ; jouer sur un scenario connu et dirigé ; avoir du plaisir à jouer ; jouer sans le cadre imposé par l'enseignante). Le but n'est donc pas de faire état des progrès de mes élèves de façon rigoureuse, ni de faire des liens directes avec d'autres apprentissages scolaires, mais bien de voir où ils en sont, s'il leur est possible d'entrer dans une activité de ce type et, d'observer les mouvements d'adaptations et d'ajustements favorisant ou non l'émergence de conduites symboliques. Par contre, le fait d'introduire le récit d'une séance d'atelier de jeu symbolique qui a eu lieu plus tard dans le temps permettra de percevoir s'il y a eu des changements.

5. Analyse réflexive

Comme déjà mentionné précédemment, mon « journal d’observation de terrain » m’a accompagné lors des dix premières séances d’atelier de jeu symbolique et une séance en fin d’année scolaire. Il figure dans l’annexe 7.4 de ce travail. Néanmoins il sera soit mentionné, soit repris en partie pour illustrer ma réflexion dans cette partie de mon mémoire, pour permettre, comme le dit Cifali (2006), une analyse et une compréhension de mes actions professionnelles en recourant à des morceaux du quotidien.

Avant de commencer il me paraît nécessaire de rappeler que, si ce travail commence par relater mon questionnement et le contexte, puis expose le cadre théorique, la démarche méthodologique et finalement l’analyse, ce n’est que dans le soucis de construire du sens et d’offrir une grille de lecture et de compréhension pour moi et le lecteur autour de l’activité mise en place. Dans les faits, on trouve les mêmes catégories que celles mentionnées, mais leur déroulement chronologique, a été légèrement différent. Partant d’observations spontanées sur mes élèves je suis arrivée au constat que le jeu, et plus particulièrement le jeu symbolique, était quelque chose de compliqué pour mes élèves, ce qui a entraîné un certain questionnement chez moi : pourquoi ne jouent-ils pas ? Comment les amener à jouer ? De là j’ai commencé à mettre en place « l’atelier de jeu symbolique » et à le décrire dans mon journal, de façon un peu naïve et sans concept théorique préétabli. S’en est suivi de grandes interrogations et beaucoup d’inquiétudes face à l’apparente pauvreté, c’est du moins le sentiment que j’ai eu et j’y reviendrais par la suite, de ce que dévoilait mon journal. Y a-t-il matière à en parler, ou tout du moins assez de matière pour constituer une base de réflexion à un mémoire professionnel ? Faut-il plus d’observations ? Faire des liens directs avec des compétences et apprentissages scolaires plus concrets ? Quelle en est la valeur pédagogique ? J’ai donc eu besoin d’aller dans la littérature et de sonder la théorie pour justifier et donner une valeur pédagogique à mon travail, d’une part en montrant l’importance du jeu symbolique et la nécessité de la fonction symbolique dans le développement de l’enfant et dans ses apprentissages et, d’autre part, en montrant à travers les conditions nécessaires à l’avènement du jeu symbolique qu’il peut être une activité pédagogique en lui-même et qu’il peut, en ce sens, être considéré juste pour lui-même. Le cadre théorique apparaît donc avant l’analyse dans mon mémoire, bien que j’aie suivi un courant inverse dans ma démarche réflexive. Cette démarche est néanmoins partiellement visible puisque certains de mes constats et prises de positions apparaissent déjà dans les parties précédentes de mon mémoire.

Pour développer mon analyse et donner du sens aux données récoltées, cette partie « analyse réflexive » est découpée en sous-chapitres qui, malgré mes efforts, restent étroitement intriqués et se chevauchent parfois : le déroulement de l'atelier de jeu symbolique, le jeu des élèves, et le regard de l'enseignante. Ce choix est en partie guidé par le fait que le matériel obtenu, mon « journal d'observation de terrain », ne me permet pas de faire une analyse basée uniquement sur des observations théoriques.

5.1. Déroulement de l'atelier de jeu symbolique

Cette partie de mon analyse a pour but d'aller regarder de plus près les mouvements, les adaptations, les ajustements qui ont eu lieu dans la mise en place et le développement de cet atelier de jeu symbolique. Il s'agit d'analyser plus précisément mon action d'enseignante dans les dix premiers ateliers en repérant les ruptures et en mettant en relation mes observations avec la théorie (Cifali, 2006), notamment en ce qui concerne les conditions nécessaires au jeu symbolique mises en évidence par Caffari-Viallon (1991) et mentionnées dans le point 3.4.1 de ce mémoire.

Tout d'abord, il y a eu plusieurs grands mouvements qui ont eu pour intention de favoriser l'émergence d'un jeu symbolique chez mes élèves et qui témoignent d'une adaptation au groupe qui est réciproque et mutuelle. Il s'agit d'ajustements entre les compétences et capacités de mes élèves et mes attentes. Le premier mouvement (atelier 1) a été d'instaurer un atelier de jeu symbolique de façon rituelle tous les lundis matin entre le moment d'accueil et le moment de récréation, de rapatrier les jeux qui étaient hors de la classe dans les murs de la classe, et de les présenter aux élèves. Le deuxième mouvement a été de créer une situation plus dirigée de jeu symbolique sur une activité « cuisine » (atelier 2) puis, le troisième mouvement a été de créer une situation structurée au niveau des rôles de chacun dans ce moment de jeu symbolique (atelier 6). Finalement, le dernier mouvement (atelier 10) a été de mettre en place des pictogrammes pour identifier où étaient les objets utilisés dans le cadre de cet atelier et où ils devaient être rangés à la fin de l'atelier. Si tous ces mouvements témoignent de mon action pédagogique d'enseignante et de ma volonté de créer des conditions favorisant le développement en aménageant l'extérieur (Caffari-Viallon, 1991), ce dernier mouvement met particulièrement en avant un point de mon identité d'enseignante :

bien ranger pour bien retrouver les objets la prochaine fois que l'atelier aura lieu et ainsi ne pas perdre de temps !

Dans ces grands mouvements on voit apparaître les différentes notions de Caffari-Viallon (1991) relatives à l'espace, au temps et aux objets (jouets). En ce qui concerne l'espace, tout d'abord le territoire de l'atelier de jeu symbolique est ramené à l'intérieur de la classe (atelier 1). Puis, avec la mise en place de l'activité « cuisine » ce territoire est précisé, il s'étend de la cuisine aux tables (atelier 2). En lisant mon récit de l'atelier 1, on voit rapidement que le fait d'amener les jeux dans la classe et de porter l'attention des élèves sur ces jeux puis de leur proposer d'y jouer librement n'a pas suffit pour faire émerger et surtout durer un moment de jeu. Malgré le fait qu'ils semblent contents de retrouver les jeux à l'intérieur de la classe, certains affichent un sourire, d'autres commentent les jeux que je leur montre (par exemple Luisa dit « péé » lorsque je montre les poupées), « [...] aucun enfant ne bouge. Ils restent tous debout à regarder les jeux proposés... ». Ce n'est que lorsque « je prends alors le train en bois et leur propose de construire un circuit puis d'y jouer » que certains élèves « m'emboitent le pas ». Dans les ateliers suivants il apparaît que, bien que les élèves semblent être plus spontanément actifs avec le matériel proposé pour jouer, ma participation directe reste essentielle pour nourrir le jeu où, comme le dit Blanc et al. (2002), pour le complexifier, comme par exemple dans l'atelier 2 : « Je dis ensuite que nous avons soif ! Maarten répète 'soif !' et Christian vient nous verser un liquide imaginaire dans nos verres ». Cela tend à montrer à quel point ma proximité « avec eux dans le jeu » est, pour la plupart des élèves, indispensable, comme c'est le cas pour les enfants les plus jeunes (Caffari-Viallon). Même Luisa, qui est plus observatrice-spectatrice qu'actrice dans la plupart des ateliers, peut entrer de tout petits moments dans le jeu et devenir actrice lorsque je suis à côté d'elle. Par exemple dans l'atelier 4 : « Luisa, [...], m'imiter quand je fais semblant de manger » ou dans l'atelier 7 : « Luisa reste debout et regarde. Je lui montre où sont les assiettes [...]. Je dois l'accompagner pour qu'elle ose le faire ». Si ramener le jeu sur un territoire précis dans la classe (cuisine et tables) et jouer avec eux a permis à la plupart des élèves de ne pas se perdre et de rester dans le jeu proposé, ce n'est pas le cas pour Jason, qui quitte ce cadre (voir par exemple atelier 6) pour aller faire une autre activité. Il se retire régulièrement du jeu et du groupe physiquement.

En ce qui concerne le temps, une différence de temporalité est clairement visible dans mes annonces directes aux élèves (par exemple : « l'heure de la récréation approchant, je suggère aux enfants de débarrasser » - atelier 2 ; « l'heure de la récréation approchant, j'annonce aux

enfants qu'il faut commencer à ranger » - atelier 4 ; « j'annonce que nous allons devoir partir à la récré et qu'il faut commencer à ranger » - atelier 8), et dans les réactions qu'elles suscitent chez les élèves. Dans l'atelier 2 les élèves me suivent et rangent. Dans les ateliers 1 et 4, si la plupart des élèves rangent, Maarten lui continue à jouer et « semble avoir de la peine à sortir de son jeu ». Dans l'atelier 8, « contrairement aux autres fois [...] tous prennent vite tout ce qui est sorti et le balance n'importe où dans la cuisinière ». Sont-ils frustrés, en colère ? Veulent-ils continuer le jeu ? Il apparaît à plusieurs reprises que l'annonce de la fin du jeu est parfois trop abrupte et que certains auraient besoin de plus de temps pour quitter le jeu et commencer à ranger. Cela montre toute l'importance d'avoir des repères temporels clairs qui permettent à l'enfant de trouver un rythme et de s'adapter au temps à disposition (Caffari-Viallon, 1991), et pointe le fait que dans le cadre de cet atelier des repères temporels de fin manquaient probablement. En revanche, comme le mentionne Caffari-Viallon, on voit apparaître dans mon journal que le fait d'instaurer un moment régulier de jeu symbolique a permis aux élèves de savoir ce qui allait se passer et de savoir, au fil du déroulement des ateliers, ce qu'ils devraient y faire (une question reste cependant ouverte : répondent-ils uniquement à mes attentes ou cela va-t-il plus loin ?) : dès l'atelier 4 « une fois l'accueil terminé, j'annonce que nous allons faire maintenant le moment de jeu. Tous se lèvent alors précipitamment et foncent vers la cuisine » ; dans l'atelier 6, qui contient pourtant une modification puisque c'est la première fois que les rôles sont distribués avant le début du jeu, tous (sauf Jason qui court vers la cuisine) se dirigent vers les endroits correspondant à leur rôle ; dans l'atelier 8 j'ai même l'impression que « tous les quatre semblent bien savoir ce qu'ils doivent faire ». Dans l'atelier 10 Zaim tente même de négocier un autre rôle dans le jeu, ce qui montre sa compréhension des différentes activités possibles et ses envies. L'atelier 5 et l'événement imprévu qui le précède (photo de classe) souligne aussi l'importance des rituels pour mes élèves. J'écris dans mon journal « [...] la plupart sont soulagés de retrouver leur activité connue. Les garçons courent vers la cuisinière ». Bien que le fait d'écrire « la plupart sont soulagés » soit une interprétation personnelle, elle fait état d'un ressenti que j'ai eu à ce moment et qui me fait penser à Bettelheim (1988) lorsqu'il dit que les jeux rituels permettent à l'enfant de se sentir protégé des terribles dangers qui le menace. Il est encore à noter que deux mentions de temps sur la durée du jeu symbolique apparaissent dans mon journal et témoignent surtout de mon ressenti sur la pauvreté de ces moments : « Ce petit moment n'a pas duré longtemps [...]. Je me suis sentie complice avec les trois, partager ensemble un même jeu » (atelier 2) ; « Pendant un moment, tous ont investi leur rôle. Je pense que ce moment a dû durer une bonne dizaine de minutes » (atelier 6).

En ce qui concerne les jouets, après avoir effectué une première séance de jeu symbolique libre (atelier 1), il m'est clairement apparu que cette façon de faire était encore trop éloignée de là où en étaient mes élèves et qu'il fallait que je leur propose des jouets différents pour que tous puissent prendre part au jeu. En effet, les élèves sont restés très passifs quand est arrivé de le moment de faire un choix parmi les jouets présents dans la classe (petites voitures, poupées, train en bois...) et de construire leurs jeux seuls. Avec mon soutien et mon étayage, Jason et Maarten ont entrepris de construire un circuit pour le train. Christian a attendu que je lui propose d'autres jouets (animaux, maisons, parcs...) pour construire un décor autour du circuit. Maarten, en voyant cela s'est ensuite dirigé vers les animaux et a pu commencer un début de jeu symbolique. Cependant, si ces trois élèves ont joué avec le même matériel, ils n'ont pas pour autant joué ensemble. Ils ont joué de façon parallèle, comme Higginbotham et Baker (1981, cités par Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008) le décrivent, les uns à côté des autres, voir même en ce qui concerne Jason « contre les autres ». Il semble que pour Luisa et Zaim ce support (train) ne leur ait pas permis d'entrer dans le jeu puisqu'ils n'ont pas du tout pris part à l'activité. Ces constats m'ont amené à me poser la question du matériel : est-ce qu'un autre jouet permettrait à tous d'entrer dans le jeu et de plus stimuler le jeu symbolique ? Dès l'atelier 2 j'ai décidé d'introduire comme unique jouet la cuisine et tout ce qui va avec. On le voit dès le départ tous, sauf Luisa, y portent un intérêt : les garçons se précipitent dessus, ouvrent, sortent ; Maarten met la table ; Christian et Zaim font cuire des casseroles ; Jason prend des casseroles, même si c'est pour ensuite les taper les unes contre les autres. Le jeu débute alors rapidement et, porté et étayé par moi, peut se construire petit à petit jusqu'à ce que certains (Maarten, Zaim, Christian) puissent prendre une partie de l'imaginaire en charge : « [...] je dis à ceux qui font à manger que nous avons faim ! Zaim dit alors 'ghetti' (spaghetti). Je lui dis que nous aimerais bien en manger. Il fait semblant d'en faire cuire et nous en apporte. Je dis ensuite que nous avons soif ! Maarten répète 'soif' et Christian vient nous verser un liquide imaginaire dans nos verres. Maarten m'imiter quand je fais semblant de manger les spaghetti ». Par la suite j'observe d'autres émergences, comme par exemple dans l'atelier 4 : Christian utilise des balles de ping-pong (qui ne faisaient pas partie des jouets en lien avec la cuisine) pour représenter des œufs et Zaim fait des liens entre la « vraie » cuisine qui jouxte notre classe et notre jeu. Mon journal dévoile qu'au fil des ateliers les élèves ont plus ou moins tous pu endosser un rôle de joueur et évoluer dans le jeu, et que tous (même Luisa !) sont allés vers la cuisine pour l'observer, y prendre des objets ou y jouer hors des moments réservés à l'atelier. De par l'action qu'elle suggère, la cuisine semble donc être un support qui a permis de stimuler, de faciliter et d'inspirer le jeu. Le choix effectué dès l'atelier

2 concernant les objets pour jouer, choix que l'on peut qualifier d'« intuitif » au stade de réflexion où j'en étais à ce moment de l'atelier de jeu symbolique, trouve écho dans la littérature en ce qui concerne la prégnance de la fonction de l'objet pour jouer (plus l'enfant est jeune, plus il a besoin de jouets qui sont proches des objets réels pour soutenir et enrichir son jeu. Bretherton, 1984, cité par Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008 ; voir aussi Bettelheim, 1988 ; De Grandmont, 1997) et les actions basées sur les « scripts » de la vie quotidienne comme De Maere (1989, cité par Vieillevoye & Nader-Grosbois) les définis : l'enfant se base sur son expérience, progressivement il sait à quoi s'attendre, quel rôle jouer, il en imite les éléments qu'il a saisis. De Maere ajoute que jusque vers trois ans, le démarrage d'un script est souvent inspiré par la présence d'un objet spécifique. Mes observations tendent aussi à aller dans le sens des propos de Vieillevoye et Nader-Grosbois : plus le scenario est structuré, meilleures sont les capacités de jeu symbolique chez les enfants présentant une déficience intellectuelle. Néanmoins, le fait que plusieurs de mes propos dévoilent une forte répétitivité des actions dans les ateliers me pousse à me questionner sur ces jouets : à la longue n'enferment-ils pas le jeu en l'empêchant d'évoluer et en limitant la portée symbolique ? Dans l'atelier 8 je me demande s'il ne faut pas changer de jeu. Mais dans l'atelier 10, de nouvelles émergences chez les élèves (l'investissement de Maarten dans son rôle, la participation plus adéquate de Jason, Luisa qui prend une initiative, Zaim qui tente de négocier un autre rôle) me montrent que continuer dans cette voie est important pour eux.

Face à ces grands mouvements, mon journal laisse aussi entrevoir des mouvements plus fins qui ont directement trait à ma présence dans le jeu en tant qu'actrice : mes interventions, mes attitudes, mon étayage. En effet, mon journal pointe du doigt le fait que même avec des jouets dont la fonction est prégnante et un script de jeu basé sur la vie quotidienne, mes interventions et mon étayage restent plus que nécessaires dans tous les ateliers pour porter et enrichir le jeu : je commente, ils répètent (voir par exemple l'atelier 2) ; je fais des propositions dans le jeu, ils les suivent (par exemple dans l'atelier 2 en imitation ils font la vaisselle et l'essuie ou en réponse à mon étayage verbal - je dis que j'ai faim et soif - ils apportent à manger et à boire) et parfois les refusent (par exemple Jason ou Christian dans l'atelier 8) ; je valorise leurs initiatives (par exemple dans atelier 2 lorsque Christian et Zaim touillent des aliments imaginaires dans leur casseroles) ; parfois je dois recadrer ou rediriger le jeu (par exemple avec les balles de ping-pong dans l'atelier 4). Toutes mes interventions directes dans le jeu montrent à quel point il est essentiel non seulement de construire avec eux, de s'impliquer dans le jeu, de raconter ce qui s'y passe, de l'expliquer et de le faire, mais aussi de porter le

jeu dans sa tête (Caffari-Viallon, 1991), d'en être la mémoire (qui est aussi une fonction symbolique) pour leur permettre de faire des liens. Il s'agit d'un jeu d'équilibre pas toujours évident entre stimuler les élèves pour les amener un petit bout plus loin tout en leur laissant assez de place pour qu'ils puissent eux-mêmes élaborer et expérimenter de façon autonome. On le voit dans l'atelier 4, avec les balles de ping-pong. D'abord elles sont intégrées au jeu de la cuisine, elles représentent des œufs. Mais petit à petit elles redeviennent de simples balles et entraînent Christian, Zaim et Luisa hors du jeu initial, dans un jeu beaucoup plus sensori-moteur (regarder le mouvement des balles, rouler, lancer, pousser...). « Un peu trop envahie à mon goût, j'essaie de ramener Christian et Zaim dans le jeu en leur disant que j'ai assez mangé d'œufs et que je n'en veux plus maintenant, mais ils ne peuvent s'arrêter. Finalement, mon espace étant totalement saturé de balles de ping-pong et la classe en étant totalement encombrée, je leur mets une limite assez forte en leur disant stop. Ils finiront par regarder autour d'eux puis retourneront vers la cuisine, mais sans vraiment savoir quoi faire ». On voit ici apparaître ma position d'enseignante, j'essaye de trouver la juste mesure pour intervenir en prenant en considération l'adaptation des élèves, mais aussi la mienne : contenir leur excitation tout en restant tolérante face à leurs initiatives et en tenant compte de là où ils en sont. Comme le dit Bettelheim (1988) : approuver et encourager les actions de l'enfant, le laisser agir seul et s'intéresser à son jeu ; mais tout en gardant ma position d'enseignante et de « garante du cadre » !

5.2. Le jeu des élèves

Mon journal sur les dix premiers ateliers dévoile que la plupart des enfants ont joué et ont eu du plaisir à la faire. En témoignent la façon dont ils vont vers le matériel de jeu en début de séance et se l'approprient, ainsi que la façon dont ils ont pu entrer dans les différents rôles proposés. En témoigne aussi le fait que certains sont allés jouer de façon spontanée à la cuisine lors de moments qui n'étaient pas en lien avec l'atelier de jeu symbolique. Reprenons chaque élève séparément puisque, selon De Grandmont (1997), le jeu permet d'observer les comportements et de renseigner sur les modes de fonctionnements.

Zaim se montre très enthousiaste lors de la première séance de jeu quand je présente les jeux à disposition (atelier 1). Mais dès qu'il s'agit d'aller jouer, il ne fait rien. Il prendra bien un rail mais ne fera que le taper par terre, il ne participera pas au jeu. Par contre, signe qu'il est en

difficulté dans ce moment, il m'appellera souvent pour que je porte mon attention sur lui. Dès l'introduction de la cuisine il va se montrer actif et très preneur. Dès le départ il va mettre une casserole sur le feu et touiller des aliments imaginaires. Il va beaucoup s'appuyer sur mes propositions pour m'imiter (fin de l'atelier 2 ; atelier 6), puis va se servir de mon étayage pour faire des propositions dans le jeu (par exemple dans l'atelier 6 : propose des spaghettis quand je dis que j'ai faim). Il se montre relativement attentif à ce qui se passe autour de lui (imiter Christian au début atelier 2 et dans atelier 4 ; commente ce que fait Jason dans l'atelier 2) et va même être à l'origine d'un petit échange verbal avec Christian, après que je le lui aie dit ce que j'aimerais manger (demander des crêpes - atelier 8). D'un atelier à l'autre, il reproduit des activités qu'il a déjà effectuées (atelier 2 puis atelier 4 : nettoyer, essuyer, ranger ; atelier 4 et 7 : propose des spaghettis). C'est lui aussi qui va proposer à un camarade de venir jouer avec lui à la cuisine lors d'un moment de jeu libre. Dans l'atelier 4, il va faire des liens entre l'activité que nous faisons à ce moment dans la classe et la vraie cuisine qui jouxte notre classe, tout en découpant pour de vrai un fromage en sagex à côté de moi. A-t-il besoin d'une réalité concrète pour aller vers une symbolisation ? Pas toujours, étant donné que dans l'atelier 4 il fait semblant de verser quelque chose de sa casserole dans mon assiette. Quand je lui demande ce que c'est il me répond « spaghetti ». Dans l'atelier 10, il va négocier la possibilité de jouer un autre rôle dans le jeu, ce qui montre sa compréhension et ses envies. Par deux fois (atelier 5 et 6), il va se faire pipi dessus. Signe d'une certaine excitation créée par la situation amenant une perte d'attention?

Luisa est très passive tout au long des séances de jeu. Assez rapidement je fais l'hypothèse qu'il s'agit là de sa façon de découvrir le monde et les choses. Cette hypothèse semble se confirmer par la suite puisqu'elle ira seule découvrir la cuisine (ouvrir les placards et regarder dedans) dans un autre moment que celui dévolu à l'atelier. Cependant, malgré la passivité qu'elle laisse voir, elle est en lien. Cela se voit dans l'atelier 1 où elle commente les jeux que je présente, puis dans l'atelier 4 où, à mes côtés, elle fait semblant de manger et boire (d'abord en m'imitant). Ou encore dans l'atelier 8 où elle rigole et applaudit en observant ses camarades. Pour finalement arriver, dans l'atelier 10, à refuser mes propositions et décider elle-même du moment où elle fera santé.

Jason entre volontiers dans la construction d'un circuit de train à ma proposition lors du premier atelier. Mais rapidement, son jeu va devenir agressif envers les autres (détruire ce que ses camarades ont construit, arracher des mains, rigoler face aux réactions de ses camarades). Cela se retrouve encore dans l'atelier 2. Mes commentaires montrent clairement que sur le

moment ces comportements m'agacent. Cependant, la relecture de mon journal et la mise en perspective avec la littérature, et notamment Bettelheim (1988), me permet après-coup de prendre un peu de distance et de voir les choses sous un angle différent. Pour Bettelheim, les jeux agressifs de l'enfant remplissent des fonctions socialisantes très importantes. Serait-ce alors une façon de montrer son mal aise dans cette situation nouvelle ? Ou une façon d'être en lien avec ses camarades ? Il apparaît dans mon journal que ces agressions n'apparaissent plus après l'atelier 2 et que ce sont là les seuls types d'échanges directs qu'il a avec ses camarades. Par la suite, Jason va régulièrement prendre deux casseroles pour les taper les unes contre les autres, ou même se retirer totalement du jeu et du groupe pour aller jouer en périphérie avec les petites voitures (les faire rouler sur le radiateur en les passant vers sa bouche). Cependant, il va rester en lien au fil des ateliers : il part, parfois revient à ma demande, part, revient (sauf dans l'atelier 5 où la photo de classe semble l'avoir particulièrement déstabilisé) et va petit à petit pouvoir participer de courts instants au jeu (atelier 10 par exemple). Les comportements de Jason s'apparentent à des comportements de tout petit. Est-ce que le fait de le laisser les explorer à sa guise et à son rythme en périphérie du jeu lui a permis d'exercer un contrôle rassurant sur ses actions (d'être maître de ce qui se passait) dans le cadre d'une activité un peu trop compliquée à gérer pour lui à ce moment ? En tous cas il apparaît dans l'atelier 8 qu'il peut prendre part au jeu en refusant mes propositions pour arriver à décider lui-même du moment où il va y participer en faisant santé avec moi. Et dans l'atelier 10, il va jouer son rôle (mettre la table, servir à boire) sans quitter le jeu, ce qui montre une certaine évolution.

Christian ne semble pas très intéressé par les jeux présentés dans l'atelier 1. Il finira par venir construire un décor autour du circuit du train une fois que je lui aurai montré les petits animaux, maisons, arbres... Dès l'introduction de la cuisine (atelier 2) il va vite prendre l'initiative de mettre des casseroles sur les plaques et touiller des aliments imaginaires. S'il va par la suite s'appuyer sur mes propositions (imitation dans l'atelier 2 ; étayage verbal dans l'atelier 4), il va aussi très vite se montrer investi et impliqué (se propose pour être le cuisinier dans les ateliers 6 et 8), actif et autonome dans le jeu, ce qui pointe sa compréhension de la situation. Malgré le fait qu'il n'ait pratiquement pas d'échanges directes avec ses camarades, il est le seul élève qui est imité par certains d'entre eux (atelier 4 et 6) et est un des élèves qui va le plus jouer à la cuisine en dehors des moments d'atelier, ce qui laisse supposer qu'il fait certains liens. Dans l'atelier 4, il va utiliser les balles de ping-pong pour représenter des œufs, même si rapidement les balles vont reprendre leur fonction initiale et orienter le jeu ailleurs, sur un versant plus sensori-moteur. A l'inverse, dans l'atelier 8, Christian semble être

emprunté par le fait de ne pas trouver d'objet représentant une crêpe dans la caisse des aliments. Cela souligne d'autant plus le fait que l'émergence de l'acte symbolique présent dans l'atelier 4 (balles de ping-pong représentant des œufs), qui fait appel à une représentation mentale décontextualisée (Blanc et al., 2002), est encore très fragile. Christian semble prendre beaucoup de plaisir à être maître de son jeu et à expérimenter un certain pouvoir sur la situation et sur moi. En effet, dans l'atelier 6 il m'apporte encore et encore des aliments à manger alors que je lui dis plusieurs fois que je ne veux pas manger ça, et dans l'atelier 8 il touille encore et encore des aliments dans sa casserole et me répond systématiquement « presque » quand je lui demande si c'est prêt ou que je lui dis que j'ai faim.

Maarten a lui aussi besoin, comme ses camarades, que je propose un jeu dans l'atelier 1 pour se lancer. Il commence par construire le circuit du train, mais va s'en détourner après que Jason « l'agresse » plusieurs fois. Il va alors s'intéresser aux animaux, leur construire un parc et les fait ensuite parler, ce qui me paraît être une forte émergence au niveau symbolique. Dès l'introduction de la cuisine il se montre actif et prend des initiatives (met la table, s'assied). Mon étayage (imitation et verbal) le porte dans l'atelier 2 (répète ce que je dis, fait semblant de manger, va laver-essuyer la vaisselle). Il est en lien avec moi et répond à mes demandes directes (atelier 4 : apporte une fourchette à Luisa ; atelier 6 : répond « saucisse » quand je lui demande ce qu'il veut manger), mais se montre très peu intéressé par ce que font ses camarades. Dans l'atelier 4 : c'est un des seul à ne pas prendre part au jeu avec les balles de ping-pong. Pourtant, dans l'atelier 6 il va lui aussi imiter Christian en m'apportant tout ce que je ne veux pas manger. Au fil des ateliers Maarten semble se créer des petits scénarios de jeu dans lesquels il répète ce qu'il a déjà fait et cuit souvent des aliments imaginaires qu'il met ensuite dans les assiettes. Il a souvent de la peine à quitter son jeu lorsque je demande de ranger (ateliers 1 ; 4). Il semble très fier de pouvoir jouer le rôle du cuisinier dans l'atelier 10 et s'applique : il va vers la cuisine, met les casseroles sur les plaques et attend que je dise ce que je veux manger. Lorsque je lui demande une salade il me la prépare. En revanche, il ne préparera jamais les pâtes demandées par Zaim. Contrairement à l'atelier 6, dans lequel il n'a pu tenir son rôle qu'un moment puis se lève de table et rejoint la cuisine, il a cette fois tenu son rôle jusqu'à la fin de l'atelier.

Ce bref résumé du jeu des élèves durant les dix premières séances de l'atelier amène à se poser la question de savoir s'il s'agit là véritablement d'un jeu que l'on peut qualifier de symbolique. En reprenant les critères de Fein et McCune-Nicoloch (1981, cité par Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008) permettant d'identifier un jeu symbolique, on s'aperçoit que

plusieurs d'entre eux sont perceptibles : l'exécution d'une activité en l'absence du matériel nécessaire (touiller une casserole vide, boire un verre vide...); l'exécution d'une action en dehors de son contexte habituel (faire à manger); l'objet est substitué par un autre (balles de ping-pong pour représenter des œufs); le mime d'une action exécutée par quelqu'un d'autre normalement (cuisiner). En revanche, le critère de l'utilisation d'un objet inanimé comme étant animé n'apparaît pas. Probablement cela est-il dû aux objets utilisés qui ne s'y prêtent pas. Si l'on admet alors qu'il s'agit bien de jeu symbolique, ou tout du moins d'un début de jeu symbolique, ce résumé du jeu de chacun des élèves montre un dégradé important entre eux. Les difficultés de Luisa (spectatrice et passive) et de Jason (se retire et tape les objets les uns contre les autres) tendent à mettre en évidence de petites émergences de jeu symbolique chez les autres élèves. Malgré tout, autant Luisa que Jason restent en lien avec moi et le jeu durant les séances d'atelier, et finissent par entrer un bout dans le jeu (Luisa dans l'atelier 10 et Jason dans l'atelier 8), pour autant que l'on accepte l'hypothèse que résister peut être une façon de jouer. Par leurs comportements, ils montrent à quel point, comme l'on mentionné plusieurs auteurs, le jeu ne peut être forcé et à quel point il importe de respecter le rythme de chacun et d'adapter ses attentes en fonctions de leurs compétences pour leur permettre, comme le dit De Grandmont (1997), de faire des acquisitions et d'évoluer selon leurs besoins. Dès lors se pose la question de savoir où en sont les élèves dans le développement de cette compétence ?

Mon journal tend à montrer que tous (hormis Luisa) sont beaucoup dans l'action (voir par exemple atelier 7 : Zaim, Maarten et Christian ne peuvent rester assis qu'un moment puis ont besoin de se lever et d'aller « faire »). Il montre aussi qu'au-delà de l'étayage verbal que je peux fournir aux élèves, l'imitation directe est très présente et est un soutien essentiel. Si l'on reprend les trois types de comportements ludiques qui témoignent du développement des capacités représentationnelles de l'enfant de Blanc et al. (2002), on peut en conclure que chez la plupart des élèves il y a beaucoup d'actes sensori-moteurs et fonctionnels, et quelques actes symboliques. Les comportements de Christian et Luisa face aux balles de ping-pong dans l'atelier 4, les comportements de Jason lorsqu'il tape les casseroles les unes contre les autres ou fait passer les voitures près de sa bouche, sont clairement des actes sensori-moteurs. En ce qui concerne plus directement le jeu de la cuisine, il apparaît que chez tous l'impulsion est la plupart du temps motrice et que peu de langage accompagne le jeu (faire semblant de boire ou de manger), ce qui correspond, selon Caffari-Viallon (1991), au tout début du jeu symbolique. La prégnance de la fonction première des objets à disposition pour jouer dans le cadre de

l'atelier et tout au long des séances fait clairement état d'actes fonctionnels qui sont centrés sur l'objet et son usage. Cependant, le fait de touiller des aliments imaginaires, de verser un liquide invisible, ou encore le fait d'utiliser des balles de ping-pong pour représenter des œufs (même si cela ne dure qu'un court instant) sont des actes symboliques. Vygotsky (1930. 1931, 1932, cité par Archambault, 2007) souligne que le fait d'utiliser un objet pour en symboliser un autre montre que le jeu crée une zone proximale de développement. Tous en sont donc plus ou moins au même stade dans le développement de cette fonction, avec quelques émergences supplémentaires chez Maarten, Zaim et plus particulièrement Christian. Le fait que ces trois élèves aillent jouer à la cuisine en dehors des moments d'atelier tend à montrer que, même s'ils prennent peu, ils prennent quelque chose : ils expérimentent et s'approprient le jeu après coup par imitation différée, ce qui est un premier pas vers la symbolisation, par opposition à l'imitation directe qui « constitue une sorte de représentation en actes matériels et non pas encore en pensée » (Piaget & Inhelder, 1966, p. 44). A travers l'ébauche de symbolisation des balles de ping-pong et le jeu hors temps d'atelier on entrevoit l'aspect véritablement pédagogique de cet atelier.

Mon journal montre aussi que les élèves jouent avant tout avec moi autour d'une même situation. Les interactions verbales directes entre eux sont rares et, la plupart du temps, initiés par moi, comme par exemple dans l'atelier 5 (je demande « que veux-tu manger ? », Zaim dit « anger quoi ? » et Maarten répond « saucisse »). Tout se passe comme si, dans le moment d'atelier, j'étais le lien entre eux et qu'ils jouent en parallèle (Higginbotham & Baker, 1981, cités par Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008). Cependant, le fait que certains élèves aillent jouer ensemble à la cuisine, sans moi et en dehors des moments d'atelier, tend à montrer qu'un groupe est en train de naître et que ces élèves semblent se diriger vers un début de jeu qu'Higginbotham et Baker qualifient d'associatif.

5.3. Et après ?

L'atelier de jeu symbolique a continué jusqu'à la fin de l'année scolaire. Dans mon récit d'un des derniers ateliers de l'année scolaire (atelier 30), on voit que le jeu s'appuie toujours sur le même scénario de base. Un cuisinier, un serveur et des élèves qui se font servir et mangent. Maarten lève la main quand je demande qui veut être le cuisinier, Christian se propose pour être le serveur et, Jason et Luisa préfèrent aller s'asseoir à table (Zaim n'est pas présent, il a

quitté notre école depuis quelques semaines). Cependant, une petite évolution semble pointer le bout de son nez, tout du moins c'est l'impression que j'ai en relisant ce récit. Tout d'abord, il semble que mon étayage soit moins nécessaire pour que le jeu dure un peu, tant au niveau de l'imitation directe des actions que je peux leur offrir qu'au niveau verbal. Certaines actions se mettent en place sans ma participation, comme s'ils pouvaient à ce stade porter eux-mêmes un petit bout du jeu : Jason et Luisa font santé et semblant de boire sans que je ne l'aie fait auparavant ; Maarten introduit une glace-gâteau d'anniversaire et mime l'ouverture d'une bouteille de champagne (qui en réalité est une petite bouteille de jus de pomme) ; Christian me donne une pastèque avec « pizza dedans » ; Jason prépare et verse de la soupe imaginaire dans mon bol. Si tous jouent encore beaucoup avec moi, et que je dois encore verbaliser pour eux (par exemple pour Christian qui regrette que Maarten ait apporté le dessert à ce stade du jeu), il apparaît néanmoins que de petites interactions spontanées se passent entre eux : Jason suggère à Christian ce qu'il doit faire au début du jeu en lui disant « assiette » ; Christian va spontanément dire à Maarten de préparer de la pizza ; Maarten veut ramener Luisa dans le jeu mais elle s'y oppose. A un niveau plus individuel, Jason reste avec nous tout le long du jeu. Si certains de ses comportements stéréotypés apparaissent toujours, ceux-ci se font avec le matériel du jeu et il peut revenir seul dans le jeu. Il interagit verbalement avec Christian. Luisa se montre un peu plus active, elle prend des initiatives (fait semblant de boire, part à la fin du jeu). Maarten apporte des nouveaux éléments au jeu (glace d'anniversaire, bouteille de champagne). Christian a toujours plaisir à mettre à mal notre relation, me gave, refuse ce que je demande, me verse du jus dans le cou, mais termine l'atelier en venant me faire un bisou. Je ne peux m'empêcher ici de penser à Bettelheim (1988), quand il parle du plaisir « aigu » ressenti par l'enfant lorsque le jeu lui permet de maîtriser une activité qui représente symboliquement une situation réelle, d'inverser les rôles et de contrôler l'adulte, d'être « maître de son destin ».

Ces différents éléments me font penser que de petites choses bougent, même si la fonction des objets est toujours très prégnante, qu'il semble difficile d'en sortir et, que le symbolisme reste encore et toujours fragile. Est-ce dû au scénario proposé et aux objets pour jouer qui sont à disposition ? Faudrait-il passer à un autre support de jeu, avec un autre scénario ? Cette question reste ouverte puisque cet atelier est l'un des tous derniers de l'année scolaire.

5.4. Le regard de l'enseignante

Etant donné la subjectivité inhérente à la méthodologie et à la récolte de données choisies, je pense qu'il est important de s'attarder un peu sur ma perception des différentes séances d'atelier de jeu symbolique.

Comme je l'ai mentionné brièvement dans l'introduction de la partie « analyse réflexive », mon journal m'a rapidement mise devant un fait : l'apparente pauvreté de ce qu'il dévoilait sur le jeu symbolique de mes élèves et la rareté de l'objet d'étude de ce mémoire, à savoir la fonction symbolique, dans le cadre de cet atelier. En relisant mon journal j'observe qu'il contient des commentaires positifs et encourageant comme par exemple : « Ce petit moment n'a pas duré longtemps mais s'est avéré être très agréable. [...] Quel soulagement. Cette seconde séance de jeu symbolique s'est, à mon avis, beaucoup mieux déroulée que la première » (atelier 2) ; « Tous semblent avoir repris le bout de scénario [...]. D'un côté cela me rassure » (atelier 3) ; « Je suis un peu surprise, je ne m'attendais pas à ce que cela marche aussi bien ! En aurais-je sous-estimé certains ? [...] Ce moment est très agréable, j'ai l'impression que nous commençons à avoir un semblant de 'jouer ensemble' » (atelier 6). Ces réflexions font suite à des observations directes de « petites choses qui bougent » ou d'émergences allant dans le sens de mes attentes chez mes élèves et permettent de les pointer. Mais, parallèlement à ces commentaires positifs, il y a aussi des appréciations plus négatives. En effet, sur les dix premières séances relatées dans mon journal, plusieurs contiennent des commentaires comme « s'instaure alors un grand moment de vide. [...] vu que toujours rien ne se passe » (atelier 1), « le plaisir qu'ils ont dans la répétitivité des choses et des actions est flagrant » (atelier 4), pour atteindre chez moi son paroxysme dans l'atelier 5 : « ils font encore une fois 'comme les autres fois'. [...] Ils s'appuient sur le scénario que je leur ai fourni [...] sans pouvoir s'en détacher. Si cela commence à me déranger [...] il semble que tous les quatre ont beaucoup de plaisir à rejouer encore et toujours les mêmes petites séquences. [...] je trouve que cette activité devient lassante. [...] cette répétitivité 'à l'identique' nous enferme. [...] tout est comme figé ». D'ailleurs, lorsque j'écris l'atelier 5, j'en arrive à la constatation que moi-même je n'arrive plus à ce moment précis à penser et à « trouver comment modifier un peu le scenario mis en place pour aller plus loin ». Illustration que parfois, avec ces élèves, le temps semble s'arrêter. Ce mouvement réapparaît par la suite « ils semblent tous avoir du plaisir et ne pas se lasser de faire encore et encore la même chose. [...] leurs apports restent pauvres » (atelier 8), et aboutit, dans l'atelier 9, à une considération me

concernant : « pas envie aujourd’hui, besoin d’une pause ». En reprenant ces fragments de mon journal, on voit clairement apparaître mon ennui face à la répétitivité des choses et des actions, mais aussi une certaine démotivation qui se solde par un moment d’arrêt nécessaire pour moi. L’atelier 9 n’a donc pas eu lieu, avec pour moi des sentiments ambivalents oscillant entre une pause bienvenue (« peut être un bien pour un mal ?! ») et un « cela m’énerve un peu ». A ce stade je peux rattacher les sentiments d’ennui et de démotivation ainsi que l’ambivalence que j’ai pu ressentir à deux points. Premièrement, à la contrainte psychique exigée pour repérer des petites émergences fragiles chez mes élèves en ce qui concerne la fonction symbolique. Deuxièmement, à l’impératif d’écrire un mémoire sur ce thème et à l’angoisse qui en découle de ne pas avoir la matière qui s’y prête et même de m’être trompée : en sont-ils vraiment là ? N’ai-je pas été trop ambitieuse en leur proposant ce type d’activité ? Bettelheim m’offre un bout de réponse lorsqu’il dit :

Il est très rare que les enfants, dans un même jeu, reproduisent exactement les mêmes gestes. Une observation attentive révèle d’infimes détails qui dénotent les diverses directions que prend le jeu [...]. Et quand il n’y a aucune variation, ce fait en lui-même délivre un message significatif. La répétition rigoureuse d’un même jeu montre que l’enfant lutte avec des problèmes qui ont pour lui une grande importance et que, tant qu’il ne sera pas capable, par son jeu, de trouver une solution, il continuera d’en chercher une.

1988, p. 189

Ce double mouvement présent dans mon journal montre à quel point il n’est pas toujours facile, en tant qu’enseignante spécialisée travaillant auprès d’enfants présentant une déficience intellectuelle modérée à sévère, non seulement de tendre l’oreille pour voir de toutes petites choses (jusqu’ou est-ce tolérable de tendre l’oreille ?), mais aussi de s’inscrire dans leur temporalité qui est nécessairement différente de la mienne. Eux sont dans l’ici et le maintenant, dans un rythme biologique de maturation et de développement cognitif qui est le leur et que l’on ne peut précipiter. Comme le souligne Bettelheim (1988), ce qui compte pour l’enfant c’est le plaisir qu’il peut retirer du jeu pour ce qu’il signifie sur le moment. Mes contraintes temporelles comme terminer l’atelier pour aller à la récréation, avoir de la matière pour mon travail de mémoire ou, de façon plus générale et dans un autre contexte, avancer dans leur projet pédagogique individualisé, ne sont pas les leurs. Accorder ces deux rythmes n’est pas toujours évident et demande un effort important de l’enseignant-e qui doit non seulement répondre à une temporalité que l’on peut qualifier de courte (respecter l’horaire journalier), mais aussi à une temporalité plus longue (atteindre les objectifs fixés).

Outre ces considérations, il apparaît distinctement dans mon journal que les moments où j'ai écrit des appréciations positives, tout comme les moments où j'ai écrit des appréciations plus négatives (ennui et découragement), peuvent tous être rattachés à des temps-clés dans la mise en place et le développement de cet atelier de jeu symbolique. Les premiers, comme déjà mentionné, suivent généralement une observation d'émergence chez les élèves, et les seconds précèdent généralement des doutes et des questionnements qui m'amènent à proposer des changements, des ajustements ou des adaptations dans le cadre de l'atelier. Ces moments clés ont le bénéfice de pointer mon action d'enseignante.

Pour terminer, j'ai souvent mentionné une certaine répétitivité qui a été assez lourde pour moi tout au long des ateliers. Ce sera d'ailleurs le cas jusqu'à la fin de l'année scolaire. Mais, on le voit dans mon journal, il est important de souligner que cette répétitivité n'a jamais semblé lasser les élèves. Au contraire, il me semble même que cela leur a procuré du plaisir. Tout du moins il semble que cela leur ait permis de savoir quoi faire et d'évoluer chacun à leur niveau dans le jeu.

Cette partie d'analyse de mon journal, portant sur mon regard au fil des ateliers, montre à quel point le partage à travers l'écriture et la parole (par exemple l'échange avec ma collègue retranscrit après l'atelier 5 : un jour où j'étais absente elle a observé certains élèves aller jouer spontanément ensemble à la cuisine) est indispensable pour permettre une distanciation et pour permettre de donner du sens à mon action. C'est uniquement grâce à ce partage que j'ai pu me rendre compte et voir que certaines petites choses bougeaient. Sans cette écriture et son partage, seule face à l'action et à la situation, le découragement peut parfois prendre le dessus.

6. Conclusion

Comment favoriser l'émergence d'une fonction que l'on ne peut transmettre ? Bien que la mise en place de l'atelier de jeu symbolique ait rencontré des difficultés qui ont plus ou moins été surmontées et que l'on y trouve une grande lenteur et une répétitivité importante, de petites et fugaces émergences ont néanmoins eu lieu. Ces « micros » succès, et l'accord entre les différents auteurs sur l'importance de la fonction symbolique dans les apprentissages, confortent mon point de vue sur la nécessité d'offrir une place à la fonction symbolique au sein de la classe et d'offrir une place au jeu symbolique dans la vie de la classe, notamment lorsqu'on travaille avec de jeunes enfants présentant une déficience intellectuelle modérée à sévère.

L'activité mise en place avait pour but de rendre le jeu possible, de faire une place aux représentations et au symbolisme, et de soutenir le développement des élèves en créant des conditions favorables pour qu'ils puissent trouver le chemin qui y mène. Atelier après atelier, petit pas après petit pas, tous, chacun à leur niveau, ont pu explorer et découvrir, entrer dans le jeu, endosser un rôle, jouer et avoir du plaisir à jouer. La situation créée dans l'atelier de jeu symbolique, de par sa structuration et son orientation (jouets, rôles, participation et étayage de ma part), montre toute l'importance de l'environnement, mais aussi du développement et de la maturation propre à chaque élève. Comme le dit De Grandmont (1997), la force du jeu réside dans le fait qu'il respecte le rythme individuel de chacun. Cette situation a permis à certains (Christian, Maarten, Zaim) d'expérimenter un début de jeu symbolique, et à d'autres (Luisa, Jason) de prendre part à une activité commune. Dans cet atelier il apparaît que l'imitation, tout comme mon étayage, sont indispensables pour commencer mais que, pour certains, ils diminuent très progressivement pour laisser la place à de petites représentations mentales, premier pas vers la symbolisation.

Après une année de jeu avec « la cuisine », la suite logique aurait été de pouvoir offrir à mes élèves d'autres supports de jeu permettant d'explorer d'autres aspects de la fonction symbolique, comme des poupées ou des marionnettes avec un petit théâtre par exemple. Même si leur capacité d'expression verbale est limitée, je fais l'hypothèse que, pour commencer, ce support permettrait de « jouer » de petites actions vécues. Pour diverses raisons sur lesquelles je ne vais pas m'étendre, l'atelier de jeu symbolique n'a pas pu être reconduit les années qui ont suivi.

Le processus de pensée, de réflexion et de mise en mots qui m'a accompagnée pour la rédaction de ce mémoire a été long, parfois laborieux et teinté d'inquiétude. Peut-on faire une analogie entre mes élèves et moi ? Est-ce à l'image de ce que vivent mes élèves ? Souvent, je me suis posée la question : tout ça pour en arriver où ? Au terme de ce travail, les réponses à cette question sont multiples. Le récit des ateliers m'a permis d'expliciter un bout de mon cheminement et de celui des élèves. Il m'a permis de prendre de la distance, de réfléchir sur mes actions professionnelles et de mieux comprendre le fonctionnement de mes élèves. Mes intuitions ont façonné l'atelier de jeu symbolique ainsi que les actions que j'ai mises en place, et une compréhension plus en profondeur en a émergé à travers ce mémoire. Au-delà de ma volonté de favoriser le développement des compétences de jeu symbolique de mes élèves, ce travail m'a amené à mieux comprendre l'importance de la fonction symbolique dans le développement de l'enfant et de l'enfant présentant une déficience intellectuelle ainsi qu'à mieux comprendre les comportements et les modes de fonctionnement de mes élèves. Il m'a aussi permis de partager la réalité de mon travail et de mon quotidien avec les élèves, et à travers ce partage d'être plus attentive aux « petits et fugaces » changements qui ont eu lieu. Il m'a donné la possibilité de prendre conscience de l'écart qui peut parfois exister entre mes objectifs, mes attentes, et les comportements et le rythme de mes élèves (répétitivité, micro émergences..), ce qui m'a obligé à accepter de faire le deuil de l'atteinte de l'effet désiré. Finalement, il m'a conduit à prendre pleinement conscience de l'aspect pédagogique de l'activité menée dans l'atelier, ce qui m'a permis de mieux identifier dans la double identité qui me constitue ce qui relève du pôle de l'enseignante.

7. Annexes

7.1. Bibliographie

- **Archambault, A.** (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 5-24.
- **Barus-Michel, J., Enriquez, E., Lévy, A.** (2006). *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*. Ramonville Saint-Ange : Ed. Erès.
- **Blanc, R., Gomot, M., Gattegno, M. P., Barthélémy, C. & Adrien, J.-L.** (2002). Les troubles de l'activité symbolique chez des enfants autistes, dysphasiques et retardés mentaux et l'effet de l'étayage de l'adulte. *Revue québécoise de psychologie*, 23, 23-45.
- **Bettelheim, B.** (1988). *Pour être des parents acceptables. Une psychanalyse du jeu*. Paris : Edition Robert Laffont.
- **Bruner, J.** (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- **Caffari-Viallon, R.** (1991). *Pour que les enfants jouent*. Lausanne : Editions EESP.
- **Caillois, A.** (1967). *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. Paris : Gallimard, coll. Folio Essais.
- **Château, J.** (1967). *L'enfant et le jeu*. Paris : Editions du Scarabée.
- **Cifali, M.** (2006), sous la direction de F. Giust Desprairies. Partis pris entre théories et pratiques cliniques. *De la clinique : un engagement pour la formation et la recherche*. De Boeck, 127-144.
- **Cifali, M. & André, A.** (2007). *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- **Crinon, J. & Guigue, M.** (2006). Ecriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.
- **De Grandmont, N.** (1997). *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*. Bruxelles : Editions De Boeck, Pratiques pédagogiques.

- **Extrait de LEGENDRE-BERGERON, M.-F** (1980). Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget, Chicoutimi, Québec : Gaëtan Morin Ed. <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/UVLibre/0001/bin06/piaget/piaget.htm> [14.05.2015]
- **Hamelin, D.** (1988). Imbert (Francis). – Pour une praxis pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 84 (1), p. 97-103.
- **Harris, P. L.** (2007). *L'imagination chez l'enfant*. Paris : Retz.
- **Kohn, R.C. & Nègre, P.** (2003). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : l'Harmattan.
- **Lapassade, G.** (1996). *Les Microsociologies*. Paris : Anthropos.
- **Piaget, J. & Inhelder, B.** (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- **Piaget, J.** (1978). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- **Robert, P. (Ed.)**. (2010). *Le Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (nouv. éd.). Paris : Le Robert.
- **Vieillevoye, S. & Nader-Grosbois, N.** (2008). Jeu symbolique individuel et dyadique des enfants ayant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 5-20.
- **Rayna, S.** (2006). A 2 ans, connaître et communiquer dans le jeu symbolique. In M.-P. Thollon-Behar, *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans*. Erès : « 1001 bébés », 38, 11-29.
- **Stern, D. N. & Bruschweiler-Stern, N.** (1998). *La naissance d'une mère*. Paris : Odile Jacob.

7.2. Remerciements

Ce travail n'aurait pas vu le jour sans la participation de plusieurs personnes. Je tiens à remercier :

Zaim, Luisa, Jason, Christian et Maarten pour leur participation à l'atelier de jeu symbolique,

Ma collègue pour nos échanges encourageants et constructifs,

M. Cassagne pour son accompagnement,

Mme Bulliard pour une relecture attentive.

7.3. Expressions liées au mot « jeu »

Donner du jeu à une fenêtre, un tiroir ; Les forces en jeu ; Le jeu d'alliances secrètes ; Jeu de lumière ; Jouer le grand jeu ; Jouer un drôle de jeu ; Se laisser prendre au jeu ; Être pris à son propre jeu ; C'est vieux jeu ; Le jeu d'un comédien ; Jeu d'un violoniste ; Bien jouer son jeu ; lire dans le jeu de quelqu'un ; Jouer un jeu dangereux ; Jouer franc jeu ; Faire le grand jeu ; Mettre tous les atouts dans son jeu ; Jeux éducatifs, électroniques, vidéo ; Jeu de construction ; Jeu de société ; Jeu de 32, de 52 cartes ; Les jeux sont faits ; Jouer gros jeu ; Jeu blanc ; Jeu décisif ; Balle de jeu ; Tirer son épingle du jeu ; Se prendre au jeu ; Son honneur est en jeu ; Facteurs qui entrent en jeu ; Calmer le jeu ; Jeux de langage ; Jeux de con ; Agir par jeu ; Ce n'est qu'un jeu ; Jeu d'imitation, de manipulation ; Jeu de groupe ; Jeux éducatifs ; Jeu(x) de main, jeu(x) de vilain ; Les jeux de l'imagination, de l'esprit ; Les jeux du destin, de la fortune ; Jeu d'esprit ; Jeu de mots ; Ce n'est qu'un jeu pour lui ; *C'est* un jeu d'enfant ; Elle est très forte à ce jeu ; La règle du jeu ; C'est le jeu ; Ce n'est pas de jeu ; Jouer le jeu ; Jeux de plein air ; Jeux de balle, de ballon ; Jeux de poursuite ; Jeu de piste ; Jeu de marelle ; Jeux d'adresse ; Jeu de massacre ; Jeux sportifs ; Jeux de plage ; Les jeux gymniques ; Du pain et des jeux ; Jeux du cirque...

7.4. Journal d'observation de terrain : atelier de jeu symbolique (lundi 9h15-10h)

Atelier 1 - 12.09.2011

Premier atelier de jeu symbolique. Une fois l'accueil traditionnel et très ritualisé terminé, je demande aux élèves de rester assis sur le « tapis bleu » et je commence à leur expliquer ce que nous allons faire durant ce moment que je décide d'appeler « jeu ». Nous allons jouer tous ensemble, dans le coin jeu de la classe, avec les différents jeux présents. Au sourire présent sur les lèvres de certains, je pense qu'ils ont partiellement compris de quoi allait être fait ce moment, Zaim répète après moi plusieurs fois « jeu, jeu, jeu » puis il ajoute spontanément « jouer ». C'est un grand pas pour lui qui, depuis moins d'un an est (enfin !) entré dans l'échange et la communication. Nous parlons ensemble de la même chose !

J'emmène ensuite les enfants vers le coin jeu et leur montre les différents jeux que j'ai mis à disposition et que nous allons utiliser lors de cet atelier. Le train en bois retient l'attention de Maarten et Jason, alors que Zaim et Luisa montrent un intérêt plus important lorsque je présente les poupées et accessoires qui vont avec. Luisa dit « péééé » et Zaim en prend une en disant « bébé ». Christian, quant à lui, semble ailleurs pendant ce moment. Il ne regarde pas vraiment les jeux que je lui présente, préférant observer ce qui se passe dehors par la fenêtre. Les autres jeux présents semblent beaucoup moins retenir l'attention des enfants (marionnettes à doigts, voitures, petit magasin, duplos et petits bonhommes). Ce qui me surprend le plus est que Jason ne porte aucune attention aux voitures alors qu'à chaque moment de libre qu'il peut avoir dans la classe, il les prend toujours précipitamment, va se mettre vers le radiateur et les fait rouler tout le long de ce dernier de façon très répétitive et presque frénétique.

Ce moment de présentation terminé, je leur dis qu'ils peuvent alors commencer à jouer comme ils veulent, le but de cette première séance étant pour moi de faire un bilan des compétences de jeu spontané de chacun. Au secours ! S'instaure alors un grand moment de vide durant lequel aucun enfant ne bouge. Ils restent tous debout à regarder les jeux proposés... Face à ce flottement je me demande : ont-ils compris tout ce que je viens de leur présenter ? Pourquoi aucun d'entre eux ne réagit-il ? Je laisse un peu durer ce moment, pensant que peut être il leur faut plus de temps pour faire un choix et prendre une initiative...

En fait, il s'est passé exactement ce que j'observe lors des moments où ils sont libres et peuvent faire ce qu'ils veulent. Ils ne font rien, ne prennent pas d'initiative. J'ai parfois l'impression terrible qu'ils sont vides... Généralement, au bout d'un long moment ils prennent tous un jeu, toujours le même et « utilisent » ces différents jeux de façon très stéréotypée, sans vraiment donner l'impression d'avoir un but.

Vu que toujours rien ne se passe, je prends alors le train en bois et leur propose de construire un circuit puis d'y jouer. Maarten et Jason m'emboîtent le pas. Ils prennent des rails et commencent à construire un circuit de façon très adéquate. Zaim prend un rail, le regarde, le tapote par terre et baragouine des mots que je ne comprends pas. Il ne semble pas du tout vouloir prendre part à la construction. Luisa reste debout et, comme à son habitude, observe très attentivement tout ce qui se passe sans bouger. Christian semble ailleurs, pas du tout intéressé par ce qui se passe.

Avec mon aide le circuit est bouclé. Si Jason et Maarten l'ont en partie construit, ils l'ont fait chacun de leur côté, sans tenir compte de ce que l'autre faisait. J'ai donc rejoint leur deux constructions pour n'en faire qu'une. Jason s'accapare alors tous les wagons de train et commence à le faire aller sur les rails. Maarten, frustré de ne pas en avoir, lance alors des grands « non, non, non ! ». J'explique alors à Jason que le train est pour tout le monde et qu'il doit prêter des wagons aux autres enfants. Il obtempère à contre cœur. Maarten, tout content fait alors aller son bout de train sur les rails en marmonnant des mots que je ne comprends pas (est-ce du hollandais, sa langue maternelle, ou un langage intérieur de son cru ???). Jason a alors un grand plaisir à faire foncer son train dans celui de Maarten pour le détruire.

Je tente de porter l'attention de Christian sur le train. Il n'a pas de wagon et ne semble pas en vouloir. Je lui montre alors que nous avons des petits bonhommes, des petites maisons, des petits arbres, une gare, des petits animaux... Il les prend et commence à construire un décor autour des rails. Je valorise cette initiative et commente ce qu'il fait. Il répète volontiers ce que je dis. Maarten, probablement las de voir son train détruit encore et encore, vient vers nous et construit alors un petit parc pour ensuite mettre les animaux dedans. Ce qui permet à Jason de récupérer tous les wagons et de se construire un monstre train qu'il fait aller à toute allure sur le circuit, de façon très stéréotypée, en détruisant à chaque passage tout ce que ses deux camarades ont mis en place autour, totalement insensible aux remarques de ces derniers (« non, non, non » ; « stop ! »...). J'interviens alors en montrant à Jason ce que les autres ont mis en place et en lui demandant de faire attention, mais il fait comme s'il ne m'entendait pas.

Au bout de la troisième fois, agacée, je le gronde et lui fait comprendre que s'il ne peut pas faire attention alors il ne pourra pas continuer son jeu. Finalement il consent à faire un petit effort.

Luisa, malgré de nombreuses invitations à s'asseoir et à participer au jeu, reste debout à observer. Étant donné qu'elle agit de la sorte dans de nombreuses situations, généralement nouvelles, je n'insiste pas trop. En effet, il me semble qu'elle a besoin de découvrir le monde et ce qui se passe de cette façon avant d'oser se lancer.

Zaim ne prend absolument pas part au jeu, ne regarde même pas. Il m'appelle sans arrêt pour me montrer le rail qu'il tient dans la main et, pour détourner mon attention des autres dans le but que je m'occupe de lui. Malgré de nombreux encouragements de ma part, il ne prendra pas part au jeu.

J'annonce que le temps de jeu va bientôt se terminer, qu'il va être temps d'aller se préparer pour aller à la récréation. Christian et Jason commence alors à ranger le train, Jason de façon très rapide. Alors que Maarten, pas encore prêt à sortir de son jeu, continue à parler avec ses petits animaux. Lorsque Jason lui arrache ses objets pour les ranger, Maarten manifeste son mécontentement vivement. Mais lorsque je lui rappelle qu'il est temps de ranger, il se met aussi à ranger. Zaim et Luisa continuent à observer ce qui se passe sans y prendre part.

Cette première séance de jeu symbolique confirme mes observations passées. Tous ont peut d'initiative et surtout, une grande difficulté à jouer, que ce soit seul ou ensemble. Ma contribution est plus que nécessaire non seulement pour lancer le jeu, mais pour le faire durer un peu dans le temps et pour les amener à construire le jeu, tant au sens propre qu'au sens figuré. Ils n'ont pas joué ensemble, mais les uns à côté des autres (en tout cas pour ceux qui ont pris part au jeu du train !). Et tout se passe sans échange verbal, hormis mes interventions. Je remarque aussi que l'attitude de Jason, sa façon de découvrir le jeu et de se l'accaparer m'agace pas mal. Maarten semble lui déjà savoir un peu plus jouer et construire un scénario de jeu. Je me demande si le train est vraiment le meilleur support pour cet atelier de jeu symbolique. Je pense que la prochaine fois je vais leur proposer un autre jeu, dans lequel j'espère que tous pourront prendre part et qui sollicite plus l'échange entre eux (verbal...). Un jeu qui fait appelle à des choses qu'ils connaissent, qu'ils ont déjà pu observer souvent. Peut être qu'une petite cuisine (dinette...) serait un meilleur support...

Atelier 2 – 19.09.2011

Deuxième séance de jeu. A la fin de l'accueil je montre aux élèves la petite cuisine IKEA que j'ai construite avec Zaim à la fin de la semaine précédente. Seul élève de la classe présent le vendredi après-midi, il a eu un grand plaisir à m'aider (me donner les vis, visser, voir la cuisine prendre forme). Il est très fier de la présenter à ses copains avec moi : « 'sine, 'sine, 'sine » (je me rends compte que dans cette classe les élèves répètent volontiers les mots trois fois !).

Tous semblent très intéressés par la cuisine. L'hypothèse que cela leur rappelle quelque chose de connu auquel ils peuvent faire appel dans leur mémoire semble donc se vérifier. Les quatre garçons se précipitent sur la cuisine, ouvrent tous les placards et tiroirs, sortent tout ce qu'ils trouvent à l'intérieur (assiettes, bols, services, verres, casseroles, ustensiles de cuisine) de façon précipitée. Ils ne prennent pas vraiment le temps d'observer ce qu'ils sortent, ils sont comme portés par un geste frénétique. Luisa, comme a son habitude, observe ce qui se passe à une distance raisonnable.

Une fois tous les objets sortis, Jason prend deux casseroles et les tape les unes contre les autres tout en les faisant passer très prêt de sa bouche. Après l'avoir laissé découvrir ces objets à sa façon, je lui demande d'arrêter, le bruit étant tout de même dérangeant. Zaim, Christian et Maarten observent tout ce qui est dehors, ils semblent pensifs. Finalement, Maarten prend l'initiative de mettre la table. Il dispose des assiettes, services, verres sur les bureaux de la classe. Zaim et Christian prennent des casseroles et les mettent sur les plaques de la cuisinière, prennent des spatules et touillent des aliments imaginaires. Je ne sais pas si l'un à suivi l'autre ou si tous deux ont eu la même idée.

Je valorise toutes ces initiatives verbalement et montre à Christian et Zaim que nous avons aussi des aliments en plastique qu'ils peuvent utiliser. Ils me regardent et je n'ai pas l'impression qu'ils comprennent ce qu'ils peuvent faire avec. Je prends donc une carotte, la met dans une des casseroles et dit que l'on va faire chauffer la carotte pour la donner à manger là où Maarten a posé une assiette. Zaim fait alors semblant de cuire la carotte puis va la mettre dans une assiette. Christian prend un autre légume et fait de même.

Jason, ne sachant plus vraiment quoi faire depuis que je lui ai demandé d'arrêter de taper les casseroles les unes contre les autres observe une seconde ce que font les autres et va vite prendre des mains la casserole de Christian. Christian se fâche : « non, à moi, donne ». Jason

évidemment ne lui rend rien et commence à rigoler face à l'insistance et l'impuissance de Christian. J'interviens donc et Jason redonne les objets à son camarade. Jusqu'à la fin de la séance il va aller prendre ce que les autres ont, sans vraiment rien faire de spécial avec les objets dont il s'accapare. Son plaisir à l'air simplement de prendre et de voir la réaction de l'autre. Plus l'autre s'énerve, plus il est content. Il n'entre pas du tout dans le jeu de « faire semblant de faire à manger », même lorsque je vais vers lui et lui fournit un scénario. Il finira la séance en tapant à nouveau deux casseroles l'une contre l'autre.

Maarten, quant à lui, s'est assis en face d'une des assiettes qu'il a posée sur un bureau. Je m'assois à côté de lui et dit à ceux qui font à manger que nous avons faim ! Zaim dit alors « 'ghetti » (spaghetti). Je lui dis que nous aimerais bien en manger. Il fait semblant d'en faire cuire et nous en apporte. Je dis ensuite que nous avons soif ! Maarten répète « soif ! » et Christian vient nous verser un liquide imaginaire dans nos verres. Maarten m'imiter quand je fais semblant de manger les spaghetti. Ce petit moment n'a pas duré longtemps mais s'est avéré être très agréable. Je me suis sentie complice avec les trois, partager ensemble un même jeu. Ouf ! Je reprends confiance en moi et me dis que ces séances de jeu symbolique peuvent aboutir à quelque chose, qu'il est possible pour eux, moyennant mon aide, d'entrer un tout petit bout dans un scénario de « faire semblant » ensemble.

A nouveau, malgré de nombreuses invitations, Luisa va rester toute la séance à l'écart pour observer attentivement.

L'heure de la récréation approchant, je suggère aux enfants de débarrasser et de faire la vaisselle avant de tout ranger. Je donne l'impulsion en me levant et en allant mettre mon assiette dans l'évier de la cuisinière. Moment touchant, Maarten, Christian et Zaim mettent alors toutes les assiettes, services, verres, casseroles dans l'évier et font semblant de les laver. Je fais le bruit de l'eau qui coule et tous m'imitent. Je prends ensuite un petit linge et fait semblant d'essuyer la vaisselle nettoyée. Ils continuent tous trois à m'imiter. Jason lui n'entre pas du tout dans le jeu, prend vite les objets et les jette dans les placards.

Quel soulagement. Cette seconde séance de jeu symbolique s'est, à mon avis beaucoup mieux déroulée que la première. La petite cuisine semble être un support qui convient bien à la plupart des élèves. Peut-être est-ce parce qu'ils ont souvent observé leurs parents dans la cuisine et qu'ils peuvent rattacher ce moment à quelque chose de connu ? En tous cas Zaim, Christian et Maarten ont « fait semblant », portés par mes interventions. Ils n'ont cependant pas vraiment joué entre eux, mais plutôt tous en parallèle avec moi. A moi donc de faire le

lien entre eux la prochaine fois et de les pousser à interagir ensemble. Jason m'agace de plus en plus. Je dois faire attention à garder à l'esprit qu'il n'en est pas au même stade que les autres, qu'il agit dans cette situation « comme il peut ». Peut-être qu'en voyant de nombreuses fois les autres jouer comme aujourd'hui il pourra alors les imiter et entrer dans le jeu de façon plus adéquate ? Luisa est restée très en retrait, mais la connaissant je pense qu'elle entrera dans le jeu quand elle se sentira prête. De plus, il est vrai que les quatre garçons jouent parfois de façon brusque (se bousculent...). Il se peut que cela l'inquiète un peu, d'autant plus que son sens de l'équilibre n'est pas encore très stable. Je pense que la prochaine fois il faudra que j'aille avec elle vers la cuisine et que je reste tout près d'elle. Bien qu'ils n'aient pas vraiment joué ensemble, Zaim a quand même tenu compte de ce que faisait Jason. Il a de nombreuses fois répété « Jason tape 'roles ».

Atelier 3 – 26.09.2011

Absente ce matin là (réunion réseau), je me suis fait remplacer donc aucune observation. Néanmoins, j'observe durant les différents moments libres de la semaine que certains élèves (Zaim surtout, Maarten et Christian un peu, Jason pour prendre les casseroles et les frapper les unes contre les autres) vont volontiers vers la cuisine et font un petit moment semblant de faire à manger ou de mettre la table.

Atelier 4 - 03.10.2011

Jason est absent.

Une fois l'accueil terminé, j'annonce que nous allons faire maintenant le moment de jeu. Tous se lèvent alors précipitamment et foncent vers la cuisinière. Tous sauf Luisa, qui prend plus de temps pour se lever et qui commence par observer les trois garçons se bousculer devant la cuisinière.

Maarten prend directement les assiettes et vient les déposer sur les bureaux, comme il l'avait déjà fait lors de la seconde séance de jeu symbolique. Luisa l'observe attentivement puis prend l'initiative spontanément d'aller s'assoir devant une des assiettes déposée. Je l'imiterai et vais aussi m'assoir devant une des assiettes.

Très vite Zaim arrive vers moi avec une casserole et fait semblant de verser quelque chose dans mon assiette. Je lui demande ce que c'est, il répond « 'ghetti ». Je le remercie et dit tout fort que j'ai besoin d'une fourchette et d'un couteau pour manger les spaghetti que Zaim m'a préparé. Christian arrive alors avec une fourchette et me la donne. Je lui demande ensuite un couteau, qu'il m'apporte. Je dis à nouveau tout fort que Luisa a aussi besoin d'une fourchette et d'un couteau. Maarten va les lui apporter.

Zaim semble apprécier les choses très concrètes. Il prend un bout de fromage en sagex dans les mains et vient vers moi avec. Il veut m'en donner un petit peu. Il part alors chercher un couteau, s'installe vers moi et commence à couper le sagex « pour de vrai ». Finalement il va le couper entièrement jusqu'à ce qu'il soit complètement désintégré. Plusieurs fois au cours de ce moment de jeu il va pointer du doigt la vraie cuisine qui jouxte la classe en disant « 'sine ». Peut être fait-il un lien avec l'activité cuisine du jeudi après-midi, activité dans laquelle il cuisine « pour de vrai » avec certains de ses camarades ? Je le verbalise pour lui en lui disant que oui, le jeudi il fait de la vraie cuisine, mais que maintenant on joue « pour semblant » à la cuisine dans la classe. Cette activité cuisine l'aidera-t-elle à mettre en place de petits scénarios lors du moment de jeu symbolique avec la fausse cuisinière ?

Christian lui va prendre des balles de ping-pong qui sont à disposition dans la classe et en remplit nos assiettes. D'abord il les dépose dans une casserole puis les verse dans les assiettes. Lorsque je lui demande ce que c'est, il répond « œuf ». Luisa, qui reçoit elle aussi plein de balles m'imité quand je fais semblant d'en manger. De façon très répétitive, Christian court remplir sa casserole et la vide dans les assiettes encore et encore. Nous sommes envahies de balles de ping-pong qui roulent et tombent partout autour de nous. Christian ne semble alors plus être dans le jeu initié au départ, mais à un grand plaisir à voir toutes ces balles aller partout, de façon non prévisible. Il rit aux éclats. Zaim va finir par l'imiter et nous apporte lui aussi plein de balles de ping-pong. Un peu trop envahie à mon goût, j'essaie de ramener Christian et Zaim dans le jeu en leur disant que j'ai assez mangé d'œufs et que je n'en veux plus maintenant, mais ils ne peuvent s'arrêter. Finalement, mon espace étant totalement saturé de balles de ping-pong et la classe en étant totalement encombrée, je leur mets une limite assez forte en leur disant stop. Ils finiront par regarder autour d'eux puis retourneront vers la cuisine, mais sans vraiment savoir quoi faire.

Luisa, assise à côté de moi, fait plusieurs fois semblant de manger et boire. Elle porte la fourchette à la bouche en disant « mmmmm... » et en faisant le geste en langue des signes

pour dire qu'elle aime ce qu'elle mange pour de faux. Mais, rapidement envahie par les balles de ping-pong, elle va diriger toute son attention sur celles-ci. En l'observant j'ai l'impression qu'elle fait des expériences. Elle prend un balle, la pousse doucement ou fort et regarde la trajectoire qu'elle prend. Elle s'amuse aussi à les faire rebondir sur le bureau. Tant qu'il y aura des balles autour d'elle, il lui sera impossible de faire autre chose.

Maarten, comme les fois précédentes, semble se construire un petit scénario de jeu. Il fait semblant de faire cuire des aliments imaginaires, les met ensuite dans les assiettes, fait semblant de verser un liquide dans les verres. Il baragouine des choses que je ne comprends toujours pas. Hormis le moment où il a apporté des couverts à Luisa à ma demande indirecte et le fait qu'il vient déposer ce qu'il a cuit dans nos assiettes, il ne s'occupe absolument pas de ce qui se passe autour de lui. Il sera le seul à ne pas du tout entrer dans le jeu des balles de ping-pong.

L'heure de la récréation approchant, j'annonce aux enfants qu'il faut commencer à ranger. Zaim semble alors très investi. Il rassemble toutes les assiettes, couverts et verres et fait semblant de faire la vaisselle, de l'essuyer et la range. Maarten semble avoir de la peine à sortir de son jeu, je dois lui répéter plusieurs fois que maintenant c'est fini et qu'il doit ranger avant qu'il ne le fasse. Christian quant à lui entreprend de ranger toutes les balles de ping-pong qui se sont éparpillées un peu partout dans la classe. Luisa, du haut de sa chaise, observe le tout.

Jason étant absent aujourd'hui, il me semble que les autres enfants ont mieux pu entrer dans le jeu et le maintenir un petit moment. En effet, personne ne leur a pris des mains ce qu'ils avaient ou n'a perturbé toute la classe en faisant du bruit. Tous semblent avoir repris le bout de scénario que je leur avais proposé lors de la première fois où nous avions joué avec la cuisine. D'un côté cela me rassure ! Ils ont pu prendre un peu de ce que nous avions déjà fait, s'en sont souvenus et l'ont réutilisé aujourd'hui. Ils ont tous « fait semblant » en utilisant des objets plus ou moins concrets. Lors de cette séance, le plaisir qu'ils ont dans la répétitivité des choses et des actions est flagrant. D'abord en ce qui concerne le jeu avec la cuisine : ils font semblant de faire cuire quelque chose dans leur casserole pendant deux secondes puis viennent vers moi avec, font semblant de verser ce contenu dans mon assiette et me regardent faire semblant de déguster, puis retournent à la cuisinière et ainsi de suite. Cependant, ils n'arrivent pas à élaborer seul un scenario plus complexe (leurs difficultés au niveau verbal seraient-elles à l'origine de cette difficulté ?). Ils sont donc très dépendants de moi pour faire

durer le jeu dans le temps et pour l'enrichir. Ensuite, pour Christian, Zaim et Luisa avec les balles de ping-pong. Zaim a pu prendre un petit peu en compte l'autre, il a imité les actions de Christian. Mais il n'y a pas eu d'échanges réels entre eux. Je constate aussi qu'ils ont moins utilisé les objets très concrets comme les fruits et légumes en plastique. Ils ont fait semblant avec des aliments imaginaires ou ont détourné des objets qui n'ont rien à voir avec la nourriture (balles de ping-pong). Première étape importante dans le développement de la fonction symbolique ! Les trois garçons sont encore beaucoup dans l'action. Ils font, se déplacent, mettent dedans, versent dehors... mais aucun d'eux n'est entré dans un jeu moins actif comme Luisa, qui elle a fait semblant de manger.

05.10.2011

Ma collègue présente sur la classe le mercredi me rapporte qu'avant la récré Zaim avait fini son atelier autonome et est allé spontanément jouer à la cuisine. Lorsqu'il a vu que Christian venait de terminer son atelier il l'a invité à venir jouer avec lui à la cuisine en lui disant « 'ann 'sine ». Ils ont joué un petit moment ensemble et au vue de ce que me raconte ma collègue, ils on refait ce qu'ils font avec moi lors de l'atelier jeu symbolique du lundi. Il semble qu'ils commencent à avoir du plaisir à jouer ensemble, ou tout du moins à faire la même chose l'un à côté de l'autre. Ils réutilisent ce que nous avons fait le lundi, sans ma présence.

Atelier 5 - 10.10.2011

A cause de la venue du photographe pour faire la photo de classe, la séance est très nettement raccourcie (de 9h40 à 10h). Si tous les élèves ont l'air particulièrement perturbé par cette activité non prévue, il me semble que lorsqu'elle se termine et que nous retournons en classe pour jouer la plupart sont soulagés de retrouver leur activité connue.

Les garçons courent vers la cuisinière, se bousculent devant pour être le premier à pouvoir s'emparer d'une casserole et faire semblant de faire cuire un aliment imaginaire. C'est Zaim qui gagne au jeu de la bousculade. Maarten va lui s'occuper de choisir des aliments dans la caisse, alors que Christian, qui n'a pas réussi à être le premier pour prendre une casserole, décide de mettre la table sur les petits bureaux de la classe. Luisa va, comme la dernière fois, directement s'asseoir à un bureau, devant une assiette.

Jason ne va même pas vers la cuisinière aujourd’hui. Il prend les petites voitures de la classe qui, par la force des choses, semblent être devenues « ses » petites voitures, va s’installer vers le radiateur et les fait rouler de façon très frénétique, sans jamais oublier de les passer régulièrement vers sa bouche. Cette fois, le moment de jeu étant relativement court, je décide de ne pas insister pour qu’il vienne jouer avec les autres et prendre un rôle qui est encore, pour l’instant, très obscure pour lui (qu’attend-t-on de lui, que doit-il faire...). Je n’ai aussi probablement pas envie non plus de batailler avec lui pour qu’il n’arrache pas les objets des mains de ses camarades ou pour qu’il ne nous envahisse pas de bruit de casseroles tapées l’une contre l’autre. Je sais aussi qu’il a besoin de temps pour se « retrouver » et se « poser » un peu après une activité non connue et non attendue (même si je lui ai annoncé la venue du photographe avant, sa compréhension reste très basée sur les routines).

Pour les quatre autres élèves, tout semble être comme si chacun avait trouvé sa place dans ce jeu. Ils font encore une fois « comme les autres fois ». Comme si les rôles étaient distribués d’avance et qu’aucune petite « originalité » n’était envisageable. Ils s’appuient sur le scénario que je leur ai fourni depuis le début de ces ateliers sans pouvoir s’en détacher. Si cela commence à me déranger (sont-ils incapables d’ajouter ou d’imaginer un bout de plus au scenario mis en place ? ont-ils besoin de cette répétitivité excessive pour plus tard pouvoir aller un bout plus loin ? ont-ils besoin de tellement de sécurité ? ont-ils mis du sens sur ce que nous faisons lors de ce moment de jeu ???????), il semble que tous les quatre ont beaucoup de plaisir à rejouer encore et toujours les mêmes petites séquences. Pour moi, en revanche, je trouve que cette activité devient lassante. J’ai l’impression que cette répétitivité « à l’identique » nous enferme, empêche un avancement. Tout est comme figé. D’abord parce que je n’arrive même plus moi-même à trouver comment modifier un peu le scenario mis en place pour aller plus loin, ensuite parce que je me dis que je n’aurais, au final, pas beaucoup de matière pour mon mémoire si rien ne change pendant autant de temps...

Un événement inattendu va me tirer de cet ennui : Zaim se fait pipi dessus. Il est en train de faire semblant de faire cuire quelque chose dans une casserole, s’arrête et me regarde avec une mine déconfite puis, lorsque je lui demande ce qui ne va pas il dit « pipi ». Je regarde alors son pantalon et voit qu’il est trempé (la moquette qui recouvre tout le sol de la classe aussi d’ailleurs). Je l’envoie donc aux toilettes et le rejoins pour le nettoyer et le changer. Je ne m’explique pas le fait que pendant une certaine période Zaim arrive très bien à dire qu’il veut aller faire pipi et que pendant d’autres périodes il se fait dessus. Quoiqu’il en soit, depuis une semaine cela arrive pratiquement tous les jours. Peu importe, lorsque nous revenons dans

la classe, il est temps de ranger et de se préparer pour aller à la récréation ce qui, quelque part, m'arrange bien puisque je n'ai plus besoin de réfléchir à savoir s'il faut ou non apporter de légères modifications dans le scenario de jeu, quelles modifications apporter et comment les apporter !

Atelier 6 - 31.10.2011

J'ai besoin de changement... Je décide donc pour cette fois de distribuer les rôles. Cela évitera aussi peut-être que les quatre garçons se précipitent sur la cuisinière et cela amènera peut-être un peu plus de clarté pour certains...

A la fin de l'accueil j'annonce aux enfants que nous allons jouer à la cuisine et que nous allons décider qui fait quoi avant de commencer. Je leur demande qui veut être le cuisinier. Christian répond tout de suite « moi ». Il sera donc notre cuisinier pour cette fois. Je lui demande que fait un cuisinier, il me répond « manger ». Je le félicite et ré-explique pour tous que le cuisinier est celui qui fait à manger. Il devra donc être le seul vers la cuisinière. Tous m'écoutent attentivement, mais je ne suis pas sûre qu'ils aient vraiment compris. Je poursuis tout de même en demandant qui veut être le serveur, celui qui apporte à manger, les assiettes... aux gens qui viennent manger. Zaim se porte volontaire (« laim »). Je sais qu'il n'a pas compris de quoi il en retourne, mais je trouve très amusant de le voir participer et vouloir prendre part à quelque chose. Quels progrès depuis deux ans ! Il est avec nous, montre son intérêt. Je lui dis qu'il devra mettre les assiettes, les fourchettes, les services, les verres, demander qui veut manger quoi et l'apporter. Il me regarde fixement et écoute attentivement. J'explique à Luisa, Jason et Maarten qu'ils vont être les clients, ceux qui vont manger au restaurant, qu'ils devront s'asseoir, dire ce qu'ils voudront manger et le manger. Luisa semble absente, fait des bruits de bouche. Maarten me répète sans cesse « yes, yes, yes » et Jason « oui ». Puis j'ajoute « on y va, c'est parti ».

Christian se dirige vers la cuisinière, tout comme Zaim. Maarten et Luisa vont s'asseoir aux bureaux. Si je pense que Maarten a bien compris quel était son rôle, il me semble que Luisa va s'asseoir « comme à son habitude ». Peu importe, tout semble bien commencer. Christian sort les casseroles et Zaim nous apporte des assiettes. Je suis un peu surprise, je ne m'attendais pas à ce que cela marche aussi bien ! En aurai-je sous-estimé certains ? En tous

les cas, il semble que Christian, Maarten et Zaim ont compris quels étaient leur rôle et ce qu'ils devaient faire...

Seul Jason n'a pas compris quel était son rôle et la discussion qui a précédé la mise en route du moment de jeu. Il se lève à la fin de l'accueil et court vers la cuisinière. Je le reprends et lui dit que non, aujourd'hui il va manger au restaurant, pas faire la cuisine. Je lui montre où il doit s'asseoir et il y va.

Le jeu est lancé. Christian s'affère à faire cuire des aliments imaginaires et Zaim met la table. Une fois qu'il a terminé de mettre la table il va vers la cuisinière et commence à jouer avec les casseroles. Je lui dis que c'est Christian qui est le cuisinier, et donc qu'il ne doit pas toucher aux casseroles puis, je me montre en « modèle » pour qu'il comprenne ce qu'il peut faire ensuite. Nous allons ensemble vers les élèves assis et je leur demande « que veux-tu manger ? ». Zaim répète « anger quoi ? ». Maarten répond alors « saucisse ». Je montre à Zaim qu'il doit ensuite aller vers Christian, le cuisinier, et lui dire de préparer des saucisses. Christian prend des petites saucisses et les met dans une casserole, puis les amène à Maarten, qui fera ensuite semblant de les manger. J'encourage Zaim à recommencer la même chose avec Jason, mais je m'aperçois à ce moment que Jason n'est déjà plus assis au bureau. Il est parti jouer aux petites voitures, comme à son habitude, de façon très stéréotypée et répétitive. Je lui demande de revenir vers nous et de dire à Zaim ce qu'il aimerait manger. Il dit aussi « saucisse ». Je m'assois ensuite devant mon assiette et dis que j'ai faim, que j'aimerai de la salade. Aussitôt Christian prend une salade, la met dans une casserole et me l'apporte. Je dis aussi qu'avec Luisa nous avons soif. Zaim arrive alors avec une carafe et Luisa fait semblant de boire.

Ce moment est très agréable, j'ai l'impression que nous commençons à avoir un semblant de « jouer ensemble ». Pendant un moment, tous ont investi leur rôle. Je pense que ce moment a dû durer une bonne dizaine de minutes. Ensuite, Maarten et Jason n'ont plus réussi à rester assis, ils sont aussi allés vers la cuisinière. Christian a eu lui besoin de quitter la cuisinière pour m'apporter à manger. Accompagné de Maarten, il prend un malin plaisir à m'apporter tout ce que je ne veux pas. Plus je lui dis « non, je n'ai pas envie de manger ça ! », plus il m'en apporte encore et encore. Comme avec les balles de ping-pong, il envahi mon espace avec des aliments en plastique. Les trois autres garçons l'observent un moment puis l'imitent. Tout cela va s'arrêter au moment où Zaim va à nouveau se faire pipi dessus. Je pars avec lui

pour le changer et demande aux autres de commencer à ranger. Lorsque je reviens avec Zaim, tout est pratiquement ranger.

La distribution de rôle avant de débuter le jeu a permis de changer pour un moment la dynamique du jeu. Je pense recommencer la semaine prochaine, avec un autre cuisinier et un autre serveur. Même si les échangent qu'ils peuvent avoir entre eux sont encore très dépendant de ce que je peux amener, cela semble positif.

Atelier 7 – 07.11.2011

A nouveau je distribue les rôles avant de commencer le moment de jeu. Je demande à l'accueil qui veut faire le cuisinier, pas de réponse. Je propose à Jason qui dit d'abord non. Je lui explique qu'il va faire la cuisine, il dit alors oui. Je propose à Luisa de faire la serveuse. Elle dit d'abord non puis oui. J'explique aux autres qu'ils seront les clients.

Zaim, Maarten et Christian se dirigent tout de suite vers les bureaux, s'assoyent et jouent bien un moment. Ils restent assis et demandent des choses à manger (« 'ghetti », « soupe »...). Jason va vers la cuisinière. Luisa reste debout et regarde. Je lui montre alors où sont les assiettes et lui demande d'en donner une à chacun. Je dois l'accompagner pour qu'elle ose le faire. Idem pour les services. Elle semble assez embêtée de devoir faire quelque chose, préfère probablement être assise et observer que « faire ».

Jason prend vite deux casseroles et les tape sur la cuisinière. Je vais vers lui et lui demande de me cuire une carotte. Il prend une carotte, la met dans une casserole et me la donne, le tout en deux seconde chrono. Je l'accompagne ainsi pour la suite. Il met ensuite une tomate dans une casserole et la fait sauter. Cela le fait beaucoup rire.

Ce moment ne dure pas longtemps et, très vite une grande excitation envahit le groupe. Christian crie, les trois garçons se lèvent et vont vite vers la cuisinière... Est-ce que le fait que Jason fasse tout vite vite peut être à l'origine de cette excitation ? Malgré de nombreuses interventions de ma part, impossible de diminuer cette excitation. Tous les garçons sont dans des actions rapides, qui n'ont aucun lien avec le jeu. Ils sont incapables de tenir compte de ce qui les entoure. Heureusement l'heure de ranger arrive et tout se calme une fois qu'ils sont au vestiaire et qu'ils commencent à mettre leurs chaussures.

07.11.2011

Durant le moment de jeu libre à 13h j'observe que Christian va vers la cuisinière et entreprend de mettre des assiettes sur les bureaux. Il commence un début de jeu seul, mais uniquement dans l'agir. Il met la table et cuit une carotte puis s'en va jouer à autre chose.

Atelier 8 – 14.11.2011

Maarten est absent (malade).

Pour la troisième fois je distribue à nouveau les rôles. Christian se manifeste quand je demande qui veut être le cuisinier et, Zaim veut être le serveur. Luisa et Jason ne semblent pas concernés lorsque je leur pose la question.

Le jeu commence, tous les quatre semblent bien savoir ce qu'ils doivent faire. Christian va vite vers la cuisinière, Zaim prend les assiettes, Luisa va s'asseoir à sa place et Jason va s'asseoir aussi. Pour la première fois j'ai l'impression qu'il a compris ce qu'il doit faire et qu'il est d'accord d'entrer dans le jeu. Cette impression va pourtant vite s'effacer. Assise à côté de lui face à mon assiette, je lui demande ce qu'il veut manger. Il répond « rien ». Je lui propose alors différents aliments (une pomme, une saucisse...). Face à toutes mes demandes il répond systématiquement « non » et ajoute parfois un « beurk ». Je me demande alors s'il a bien compris que je le questionne pour le jeu et qu'il ne va pas devoir manger tout cela pour de vrai... Finalement il va se lever et mettre des verres à tous le monde. Lorsque je prends mon verre et que je lui dis « santé » il va lui aussi prendre son verre et faire santé avec moi.

Zaim est malade et de fait, il ne se montre pas très actif aujourd'hui. Contrairement aux autres fois où il mettait spontanément les assiettes et les couverts sur les bureaux, cette fois je dois beaucoup le stimuler verbalement pour qu'il fasse quelque chose. Il finira par mettre à tout le monde une assiette et des couverts. Je lui dis qu'il devrait aller dire à Christian que j'aimerais bien manger une crêpe. Pour la première fois, il va vers Christian et lui dit « 'êpe ». Après tout ce temps, finalement il y a un petit échange verbal à propos du jeu entre deux de mes élèves ! Même si cet échange a fortement été initié et dirigé par moi...

Christian regarde dans la boîte à aliments et semble être tout déçu de ne pas trouver de crêpe. Je vais l'aider à en trouver une. Il la met dans une casserole et y ajoute une saucisse « pour Luisa ». Il les touille avec un ustensile encore et encore. Au bout d'un moment je lui demande

si c'est prêt parce que je commence vraiment à avoir faim. Il me répond « 'esque prêt » et continue à touiller en se déplaçant dans toute la classe. Il ne fait pas attention à ce qui se passe autour de lui et semble très concentré sur son action de touillage. Après un moment je lui demande à nouveau si c'est prêt, il me répond « 'esque ». Il continuera à touiller sa crêpe et sa saucisse jusqu'à la fin du moment de jeu.

Luisa est très attentive à ce qui se passe. Elle observe et selon ce que font les garçons autour d'elle elle rigole ou applaudit. Comme toutes les autres fois, elle n'est pas actrice mais spectatrice.

Grâce à un semainier et des récompenses instaurées depuis une semaine pour Zaim, il ne fait pas pipi dans son pantalon aujourd'hui ! J'annonce que nous allons devoir partir à la récré et qu'il faut commencer à ranger. Contrairement aux autres fois ou tous prenaient le temps de ranger correctement les divers objets, ou ils faisaient semblant de faire la vaisselle et de l'essuyer avant de la ranger, cette fois tous prennent vite tout ce qui est sorti et le balance n'importe où dans la cuisinière. Si lors de cette séance j'ai ressenti nettement moins d'excitation durant le moment de jeu, il semble qu'elle soit toute sortie lors du moment de rangement !

Je me demande à nouveau s'il faut continuer sur cette voie ou introduire de nouveaux éléments (ou changer complètement de jeu : un petit magasin pour faire les courses ?). Ils semblent tous avoir du plaisir et ne pas se lasser de faire encore et encore la même chose. Cependant, leurs apports restent pauvres.

14.11.2011

Durant le moment de jeu libre à 13h, je vois pour la première fois Luisa qui s'aventure vers la cuisinière. Elle se met face à elle d'abord et la regarde, puis ouvre un ou deux placards et regarde ce qu'il y a dedans, puis les referme et s'en va.

Atelier 9 - 22.11.2011

Pas d'atelier aujourd'hui... Cela m'énerve un peu. Luisa est absente (malade). Les quatre garçons arrivent en forme. Jason, comme a son habitude, met ses pantoufles en trois secondes

et court dans la classe. Christian, Zaim et Maarten traînent. Ils sont au vestiaire avec leurs chaussures, vestes, bonnets, sacs au dos et attendent je ne sais quoi. Au bout d'un moment, agacée par la situation, je leur dis qu'ils doivent se préparer et que je les attends dans la classe. Je pars et j'entame un jeu avec Jason. En tout les trois garçons mettront une petite demi-heure pour arriver enfin prêts dans la classe. Nous commençons donc l'accueil très en retard et lorsque nous finissons enfin l'accueil il est déjà 9h50. Il ne nous reste donc que 5min avant la récré... Peut être un bien pour un mal ?! Il est vrai que j'aurais pu raccourcir l'accueil pour faire cet atelier de jeu symbolique. Mais je ne l'ai pas fait. Pas envie aujourd'hui, besoin d'une pause.

Atelier 10 - 28.11.2011

Christian absent

Avant de commencer à jouer je montre aux élèves des pictogrammes représentant les différents objets que nous utilisons pour jouer à la cuisine. Nous allons ensuite coller ces pictogrammes à l'emplacement où est rangé chaque objet. J'ai décidé d'utiliser ce moyen afin qu'à la fin du moment de jeu les élèves rangent chaque chose « à sa place ». En effet, les dernières fois que nous avons joué ils ont eu tendance à tout ranger vite et n'importe où, ce qui a fait que lors des moments de jeu suivant ils ne savaient plus où trouver quoi et ont été assez démunis. Une fois cela mis en place nous commençons le moment de jeu.

Maarten est le cuisinier. Il est tout fier et arbore un grand sourire. Il va vers la cuisinière et sort les casseroles, les met sur le feu et attend qu'on lui dise ce qu'on veut manger. Zaim va lui demander des pâtes. Il ne les aura jamais. Maarten semble un peu embêter pour cuisiner des pâtes étant donné que nous n'avons rien de concret pour les symboliser. Il semble qu'il lui faille l'objet réel pour pouvoir jouer et qu'il n'en soit pas encore à pouvoir « faire semblant » sans l'objet. Quand je lui commande une salade il la prend dans la boîte à aliment, la cuisine et me l'apporte. Maarten est agréable à observer, il paraît très investi de son rôle.

Jason est le serveur. Il va directement prendre les services et en pose quelques uns sur les bureaux. Je dois l'encourager pour qu'il continue et qu'il ne court pas partout dans la classe. Il me semble que cette fois il entre plus volontiers dans mes demandes. Il va mettre des assiettes, lorsque je lui dis que j'ai soif il m'apporte un verre et trouve même une petite bouteille vide dans un panier pour venir me remplir mon verre.

Zaim est client. Tout au long du moment de jeu il va tenter de négocier avec moi pour pouvoir aller faire cuire des aliments dans une casserole et me les apporter. J'observe avec le sourire ses stratégies de négociation. Il parle beaucoup : « sine laim », « role laim »... Il essaye de me charmer en me faisant des petits sourires et en me regardant du coin de l'œil. Pendant un moment je lui dis que non, qu'il est un client et donc qu'il ne peut aller faire de la cuisine. Il regarde alors Maarten et lui demande encore une fois des pâtes. Maarten ne l'écoute pas, affairé à cuire d'autres aliments. Finalement Zaim revient à la charge et je le laisse aller cuisiner.

Luisa va vite s'asseoir à son bureau, observe Jason lui donner des services et une assiette. Lorsqu'il lui donne un verre, je dis « santé » à Luisa. Elle me regarde tenir mon verre en l'air et me dit « non ! ». Je fais alors santé avec Zaim. Finalement c'est elle qui va lever son verre et se manifester pour que je fasse santé avec elle.

Lorsque le moment de ranger approche je leur rappelle que nous avons mis des images pour ranger les choses au bon endroit. Ils se plient tous à la nouvelle règle. Tout est bien rangé !

Atelier 30 – 18.06.2012

Maarten lève la main quand je demande qui veut être le cuisinier. Christian se propose pour être le serveur. J'annonce à Jason et Luisa qu'ils seront assis à table.

Jason et Luisa vont directement s'asseoir à table. Maarten part directement vers la cuisine, regarde dans les placards, sort les casseroles et des aliments qu'il met à cuire. Bien qu'il soit le cuisinier, il ne peut s'empêcher de venir vers la table et de nous donner des assiettes. Ensuite il retourne à la cuisine, cuit des crêpes et nous les apporte.

Christian se met debout vers la table et attend en se balançant sur ses jambes. Je lui dis bonjour, que nous aimerais manger. Jason le regarde et comme Christian ne fait rien il lui dit « assiettes ». Christian va alors les chercher et met à chacun d'entre nous une petite assiette, une grande assiette et un bol. Lorsqu'il pose les assiettes devant Jason il lui dit « pour vous monsieur ». Il nous donne ensuite des verres. Dès que Luisa et Jason ont un verre devant eux ils font semblant de boire avec un grand sourire. Je dis tout fort : qu'est-ce qu'on boit ? Si Jason et Luisa ne réagissent pas, Maarten qui m'entend trouve une petite bouteille de jus de pomme dans le panier et vient nous verser du jus dans nos verres. Christian nous apporte des

services. Quand Jason en reçoit un il dit « c'est spoon », la secoue devant ses yeux puis fait semblant de manger avec.

Maarten nous apport une part de gâteau à chacun ainsi qu'un bol. Quand je lui demande ce que c'est il dit que c'est de la soupe. Christian regarde et dit « oh non ». Je lui demande si c'est parce que Maarten nous a déjà donné du gâteau, il répond « oui pour dessert ». Pendant ce temps Luisa me regarde, prend son verre et me fait santé en rigolant, puis elle applaudit et crie. Ensuite je dis à Christian que je mangerais bien une pizza. Il va vers Maarten et lui dit « pizza » dans l'oreille. Maarten part alors vers la cuisine, mais en revient avec une boule de glace dans un verre. Il me l'apporte en chantant joyeux anniversaire. Je souffle des bougies imaginaires et coupe ma boule de glace, ce qui fait beaucoup rire Luisa. Pendant ce temps, Jason prend tous les objets qui sont devant lui et les fait passer devant ses yeux et sa bouche en les secouant.

A partir de ce moment je sens comme une certaine excitation qui commence à gagner Christian, puis se propage à Jason qui montre des comportements encore plus stéréotypés qu'avant. Christian lui fait semblant de me verser du jus de pomme dans le cou, puis m'apporte des aliments qu'il me pose sur les genoux, pour finalement m'apporter tous les aliments qui sont à disposition en me disant « mange tout », même lorsque je lui dis que je n'ai plus faim. Pour terminer il m'apporte un bout de pastèque et me dit que « pizza dedans ». Je dis beurk et repose la pastèque. Jason sort de ses comportements stéréotypés pour prendre la pastèque, fait semblant d'en manger et dit aussitôt beurk lui aussi en rigolant. Puis il finit par se lever, aller vers la cuisine et en revient avec un bol et une louche en disant « soupe ». Il m'en verse un peu dans mon bol. Je demande un dessert à Christian qui me répond « non ! » en rigolant. Mais finalement il va chercher un bout de gâteau qu'il donne à Luisa, puis un autre pour moi. Maarten reprend alors la petite bouteille de jus de pomme et mime avec l'ouverture d'une bouteille de champagne.

Le moment de fin de l'atelier approchant, je leur dis que je les remercie mais que j'ai bien assez manger et que je vais bientôt partir. Jason, Christian et Maarten viennent alors prendre tout ce qu'il y a sur la table et commencent à ranger. Quand il n'y a plus rien sur la table Luisa se lève et va s'asseoir plus loin par terre. Elle regarde ce qui se passe. Maarten veut la faire revenir à table mais elle refuse. Alors Maarten part, vexé, dans un coin de la classe et se met la tête dans les mains jusqu'au moment où je leur dis d'aller se préparer pour aller à la récréation. Christian vient vers moi, me dit « tcho tcho madame, à demain soir » et vient me

faire un bisou. Serait-ce un moyen de se faire pardonner pour m'avoir gavée de nourriture, couverte de jus de pomme ? Un moyen de reprendre notre « vraie » relation en dehors du jeu ?

Jouer est quelque chose de naturel, tous les enfants jouent. Cela peut paraître évident, aller de soi. Et pourtant... Cela est toutefois moins évident et naturel qu'il n'y paraît pour de jeunes élèves présentant une déficience intellectuelle. A travers le récit d'un atelier hebdomadaire de jeu symbolique avec des élèves âgés de 5 à 7 ans, ce mémoire retrace sa mise en place et le chemin parcouru tant par les élèves eux-mêmes que par leur enseignante. Traitant de la fonction symbolique, il donne à voir les difficultés rencontrées par de jeunes élèves présentant une déficience intellectuelle dans le développement de cette fonction à travers la description de l'élaboration d'un atelier de jeu symbolique autour de la cuisine. Il décrit l'apparition de cette fonction dans le développement cognitif de l'enfant, souligne son importance pour permettre aux apprentissages scolaires de s'élaborer et tente, bien qu'il s'agisse là d'une fonction que l'on ne peut ni enseigner ni transmettre, de cerner comment créer des conditions favorables pour lui permettre d'émerger. Il analyse le jeu symbolique pour ce qu'il est, comme une activité pédagogique à part entière qui a sa place au sein de la classe, et qui vise à favoriser le développement de la symbolisation à travers l'imitation et les représentations.

Déficience intellectuelle – Développement cognitif – Fonction symbolique – Jeu symbolique – Imitation – Représentation