



HAL
open science

Investigation du rapport aux objets chez dix enfants diagnostiqués dysphasiques

Marion Godel

► **To cite this version:**

Marion Godel. Investigation du rapport aux objets chez dix enfants diagnostiqués dysphasiques. Médecine humaine et pathologie. 2011. hal-01878138

HAL Id: hal-01878138

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01878138>

Submitted on 20 Sep 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur Claude SIMON

**Investigation du rapport aux objets
chez dix enfants
diagnostiqués dysphasiques**

MEMOIRE

Présenté en vue de l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

Marion GODEL

Le 30 juin 2011

Jury :

Président : Monsieur le Professeur Bruno LEHEUP,

Généticien pédiatre

Directrice : Madame Lydie MOREL,

Orthophoniste

Assesseur : Madame Cécile JARNAUD,

Orthophoniste

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Monsieur le Professeur Bruno LEHEUP, généticien pédiatre, de m'avoir fait l'honneur d'accepter la présidence de ce jury.

J'adresse mes remerciements les plus sincères à Madame Lydie MOREL, orthophoniste et directrice de ce mémoire, pour l'intérêt qu'elle a porté à mon travail tout au long de cette année. Merci pour sa disponibilité, sa gentillesse et ses encouragements. A ses côtés, j'ai appris à construire mon regard clinique et à réfléchir quant à ma future pratique orthophonique.

Je remercie chaleureusement Madame Cécile JARNAUD, orthophoniste, de m'avoir fait confiance dès le début de ce travail. Merci pour tout le temps qu'elle m'a consacré, son aide précieuse, son soutien rassurant et stimulant. Nos échanges et son modèle professionnel m'ont beaucoup apporté au cours de cette année.

Un grand merci à Mademoiselle Marjorie MARCHE, orthophoniste, d'avoir éveillé mes premiers questionnements quant à ces enfants diagnostiqués dysphasiques mais surtout de m'avoir suivie attentivement dans ce travail, même Outre-Atlantique.

Je remercie tout particulièrement les enfants qui ont participé avec bonne humeur et motivation à mes expérimentations. Je leur souhaite un très bel avenir. Merci également à leurs parents de m'avoir autorisée à les rencontrer et à les filmer.

Mes remerciements à Monsieur GARNIER, directeur de l'IME qui m'a reçue pour une partie de mes expérimentations, ainsi qu'à Mesdames Marion GINEYS, Sylvie REVERET, Claire SAFFROY, Bérengère GALMICHE et toute l'équipe de l'établissement pour leur accueil.

Merci également à Mesdames Laurence MAURICE et Céline LECLERC, respectivement directrice et enseignante de l'école Marcel Leroy à Nancy.

Je remercie intervenants et maîtres de stage qui ont contribué à ma formation durant ces quatre années. Une pensée également pour la promotion 2007-2011.

Merci à mes amis, futurs orthophonistes ou non, pour leur amitié sincère, leur soutien et pour tous les moments partagés ensemble. Merci d'être là pour moi.

Je remercie Sébastien de m'avoir encouragée mais surtout supportée cette année.

Enfin, je tiens à remercier mes parents et mon frère d'avoir toujours cru en moi. Merci pour leurs conseils mais surtout pour leur présence et leur amour.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	10
PARTIE THEORIQUE	11
I. LE RAPPORT AUX OBJETS	12
1. Le développement cognitif	12
1.2. Une théorie constructiviste	12
1.2.1. Les schèmes	13
1.2.2. L'assimilation	14
1.2.3. L'accommodation	14
1.2.4. L'adaptation	15
1.3. Les stades piagétiens	15
1.3.1. Le stade sensori-moteur : de la naissance à 1 an $\frac{1}{2}$ - 2 ans	15
1.3.2. Le stade pré-opératoire : de 2 ans à 7 ans	18
1.3.3. Le stade opératoire concret : de 7 ans et 11 ans	20
1.3.4. Le stade opératoire formel : à partir de 11 ans	21
2. Liens entre pensée et langage	21
2.1. Développement du langage	21
2.1.1. Lexique et langage	23
2.1.2. Morphosyntaxe et langage	24
2.2. L'investigation du rapport aux objets	25

II. LA DYSPHASIE	27
1. Terminologie	27
2. Définitions	27
2.1. Les troubles du langage par AJURIAGUERRA	28
2.2. Définition par exclusion	28
2.3. Définition évolutive	29
2.4. Les marqueurs de dysphasie	30
3. Classifications	31
3.1. Classifications internationales	31
3.2. Sémiologie et classification des dysphasies	32
4. Troubles associés	33
4.1. Aspects perceptifs	34
4.2. Aspects comportementaux	34
4.3. Aspects psychomoteurs	34
4.4. Aspects cognitifs	34
5. Hypothèses étiologiques	35
5.1. Hypothèse neurophysiologique	35
5.2. Hypothèse génétique	35
6. Le développement cognitif chez les enfants dysphasiques	36
III. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES	39

PARTIE EXPERIMENTALE	41
IV. DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL	42
1. Présentation de la population d'étude	42
2. Déroulement des ateliers	43
2.1. Les lieux	43
2.2. La durée	43
2.3. Le recueil des observations	43
2.4. Notre positionnement	44
3. Présentation des ateliers	45
3.1. Atelier 1 : « Œufs gigognes »	45
3.1.1. Matériel	45
3.1.2. Objectifs	45
3.1.3. Déroulement et consignes	45
3.2. Atelier 2 : « Parcours de billes »	46
3.2.1. Matériel	46
3.2.2. Objectifs	47
3.2.3. Déroulement et consignes	47
3.3. Atelier 3 : « Objets non-symboliques »	47
3.3.1. Matériel	47
3.3.2. Objectifs	48
3.3.3. Déroulement et consignes	48
3.4. Atelier 4 : « Caisse-enregistreuse et objets symboliques »	49
3.4.1. Matériel	49
3.4.2. Objectifs	50
3.4.3. Déroulement et consignes	50

ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS	51
V. PASSATIONS ET ANALYSES INDIVIDUELLES	53
1. Sylvain, 7 ans et 1 mois	53
2. Louis, 8 ans et 5 mois	60
3. Léna, 9 ans et 6 mois	66
4. Victoire, 9 ans et 8 mois	72
VI. ANALYSE GLOBALE	77
1. Grilles d'observation et résultats globaux pour chaque atelier	77
1.1. Atelier 1 : « Œufs gigognes »	77
1.2. Atelier 2 : « Parcours de billes »	83
1.3. Atelier 3 : « Objets non-symboliques »	84
1.4. Atelier 4 : « Caisse-enregistreuse et objets symboliques »	84
2. Les différents profils	86
2.1. Les enfants en juxtaposition d'actions avec un langage descriptif, quel que soit l'atelier	86
2.2. Les enfants en mise en relation d'objets et succession d'actions dans les situations contraintes	87
2.3. Les enfants en organisation d'actions avec un langage informatif, quel que soit l'atelier	89
3. Analyse des conduites des enfants diagnostiqués dysphasiques	89

3.1. Les conduites ludiques	89
3.2. Les conduites langagières	91
3.3. Liens entre conduites ludiques et langagières	91
VII. DISCUSSION	93
1. Précautions méthodologiques	93
2. Validation des hypothèses	94
3. Apports de ce mémoire de recherche	95
4. Ouvertures	96
CONCLUSION	97
REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES	99
ANNEXES	

INTRODUCTION

La dysphasie se définit comme un trouble du développement du langage oral et se caractérise par sa sévérité et sa durabilité dans le temps. Décrite comme un trouble spécifiquement linguistique, la dysphasie soulève pourtant un certain nombre d'interrogations.

« Les limites de mon langage signifient les limites de mon propre monde »¹. Cette citation de WITTGENSTEIN nous amène à nous questionner sur le lien entre pensée et langage.

Ce mémoire de recherche propose de s'intéresser à ce lien sous l'angle du rapport aux objets. Ce rapport aux objets peut être étendu au rapport au réel au sens large. Ainsi l'objectif de notre travail est d'observer comment l'enfant diagnostiqué dysphasique pense et signifie son rapport aux objets dans ses conduites ludiques et langagières.

Une première partie viendra exposer les éléments théoriques retenus pour ce travail. Tout d'abord, nous expliquerons le développement cognitif puis le lien entre pensée et langage. Nous détaillerons ensuite les données concernant le concept de dysphasie.

La deuxième partie permettra la présentation de notre dispositif expérimental : la population de notre étude, le déroulement des ateliers et le matériel proposé aux enfants.

Une troisième et dernière partie viendra exposer les passations et analyses individuelles pour quatre enfants, puis une analyse globale et croisée, à partir des grilles d'observation, nous permettra de mettre en évidence des profils. Nous proposerons ensuite une analyse des conduites ludiques et langagières des enfants diagnostiqués dysphasiques. Enfin, une discussion validera nos hypothèses initiales et présentera les apports de ce mémoire de recherche et les pistes de recherches éventuelles.

1 WITTGENSTEIN L., 1921, *Tractatus logico-philosophicus*

PARTIE THÉORIQUE

I. LE RAPPORT AUX OBJETS

Observer comment l'enfant se situe dans son rapport aux objets correspond à observer comment l'enfant nous signifie, par ses actions et par son langage, ce qu'il comprend du monde qui l'entoure.

Cette première partie apportera alors des éléments théoriques sur le développement cognitif puis langagier chez l'enfant tout-venant

1. Le développement cognitif

1.2. Une théorie constructiviste

PIAGET, biologiste puis psychologue suisse qui a étudié le développement des connaissances depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte, est le fondateur de la psychologie génétique. Selon lui, **l'intelligence n'est pas innée, elle s'acquiert et se construit progressivement en s'adaptant aux milieux et situations changeants.**

On parle de théorie constructiviste en parlant de la théorie piagétienne, car elle tente d'expliquer l'évolution des structures cognitives de plus en plus élaborées par le fait que leur mode de formation s'établisse par des stades successifs.

Pour PIAGET, l'intelligence « n'est qu'un cas particulier de l'adaptation biologique, c'est une capacité qui permet au sujet d'adapter son comportement, ses connaissances et sa pensée, aux modifications du milieu »².

En effet, « l'intelligence constitue l'état d'équilibre vers lequel tendent toutes les adaptations successives d'ordre sensori-moteur et cognitif, ainsi que les échanges assimilateurs et

2 BRIN F. & coll., 2004, p 126

accommodateurs entre l'organisme et le milieu ».³

Cette adaptation de l'individu à son milieu se fait grâce à l'équilibre de deux processus qui sont l'assimilation et l'accommodation. Mais avant de définir ces deux processus, il nous paraît important de décrire la notion de schème.

1.2.1. Les schèmes

Un schème est **une entité mentale, donc abstraite, qui permet la réalisation d'une action ou d'un ensemble d'actions**. Le schème n'est pas directement perceptible mais on en conclut l'existence quand on constate des régularités dans les comportements de la personne : dans des situations analogues, les mêmes organisations sensori-motrices seront observées.

Un schème, c'est l'organisation d'une action donnée stable au cours de répétitions de celle-ci et est susceptible d'être appliquée à de nouveaux objets ou de nouvelles situations.

Agir, c'est donc coordonner des schèmes entre eux. Et ces schèmes fonctionnent selon les principes de l'assimilation et l'accommodation :

- L'assimilation, en intégrant un objet ou une situation nouvelle à un schème ou un ensemble de schèmes, permet de le ou les consolider.
- L'accommodation permet d'une part de différencier les schèmes de plus en plus finement pour mieux les adapter aux différentes situations, et d'autre part de créer de nouveaux schèmes.

Les schèmes vont à la fois devenir plus généraux et plus nombreux et surtout plus mobiles. La mobilité des schèmes est déterminante pour le développement de l'intelligence puisque c'est la coordination de certains schèmes qui rendra possible la résolution de problèmes pratiques.

Finalement, les schèmes sensori-moteurs se réélaboreront sur le plan de la représentation et deviendront ensuite opératoires.

Cette constante évolution des schèmes est le reflet de l'adaptation de l'individu au milieu qui elle-même dépend de l'équilibration entre assimilation et accommodation.

3 Idem

1.2.2. L'assimilation

On parle d'assimilation quand l'enfant intègre un nouvel objet ou une nouvelle situation à un schème d'action maîtrisé dans le but de coordonner les deux et par conséquent modifier et faire évoluer ses structures mentales internes.

Cette intégration se traduit de différentes manières :

- **L'assimilation fonctionnelle ou reproductrice** : basée sur la répétition d'une action qui permet de consolider le schème correspondant à cette action ;
- **L'assimilation généralisatrice** : permet l'élargissement d'un schème par application de celui-ci sur divers objets ;
- **L'assimilation recognitive** : permet à l'enfant de distinguer les objets auxquels il a appliqué un même schème ;
- **L'assimilation réciproque** : correspond à la coordination de plusieurs schèmes.

Ce processus d'assimilation n'est pas toujours possible. Parfois, les structures mentales doivent subir des modifications pour réussir à intégrer certains objets ou situations afin de permettre à l'individu de s'adapter au milieu. On parle dans ce cas d'accommodation.

1.2.3. L'accommodation

L'accommodation consiste en une modification des schèmes déjà construits par assimilation pour les ajuster aux situations nouvelles.

L'assimilation et l'accommodation sont deux mécanismes antagonistes puisque l'assimilation intègre les situations extérieures aux schèmes du sujet alors que l'accommodation modifie ces schèmes en fonction des contraintes du milieu.

Bien qu'ils soient antagonistes, ces deux processus restent indissociables car l'accommodation implique l'existence de schèmes déjà construits. Et toute accommodation est matière à des nouvelles assimilations.

Ce double mécanisme est à l'origine de l'adaptation de l'individu à son milieu et donc de l'activité intelligente de celui-ci.

1.2.4. L'adaptation

L'adaptation, en tant que processus essentiel de l'intelligence, est donc une équilibration progressive entre deux actions antagonistes et complémentaires. Cet état est en perpétuel mouvement car chaque nouvelle situation entraînera un déséquilibre et des constructions de nouvelles structures mentales viendront rééquilibrer cet état provisoirement.

PIAGET définit donc l'intelligence comme une adaptation aux situations nouvelles et correspond donc à une construction continue dont il distingue quatre stades de développement.

1.3. Les stades piagétiens

PIAGET décrit le développement cognitif de l'enfant en quatre stades :

- **Le stade sensori-moteur : de la naissance à 1 an ½ – 2 ans ;**
- **Le stade pré-opératoire : de 2 ans à 7 ans ;**
- **La stade opératoire concret : de 7 ans à 11 ans ;**
- **Le stade opératoire formel : à partir de 11 ans.**

Ces stades sont caractérisés par leur succession invariante mais l'âge d'accès à un stade peut varier selon l'individu, le milieu, etc. Les structures construites à un moment donné le sont définitivement et s'intègrent aux structures construites ultérieurement.

1.3.1. Le stade sensori-moteur : de la naissance à 1 an ½ – 2 ans

Lors de ce premier stade, **l'intelligence est essentiellement pratique**. En effet, le bébé résout les problèmes par l'action. Il n'a pas encore accès à la représentation et donc ni au langage, ni aux concepts.

Ce stade est primordial dans l'élaboration des structures cognitives ultérieures puisqu'à la fin de la deuxième année, l'enfant va construire ses premières représentations mentales à partir de l'intériorisation de ses actions.

- **Sous-stade I : L'exercice des réflexes (de la naissance à 1 mois)**

Pour PIAGET, le réflexe est la première réponse globale de l'individu à une stimulation provenant de son milieu. Cette réponse a déjà une fonction adaptative.

Par exercice fonctionnel, ces réflexes vont se consolider et donner lieu à la constitution de schèmes.

A ce stade, les processus d'assimilation et d'accommodation ne se différencient pas.

- **Sous-stade II : Les premières habitudes (de 1 à 4 mois ½)**

C'est le stade des premières habitudes et des réactions circulaires primaires. De nouveaux éléments vont être intégrés aux schèmes de départ et de nouvelles conduites apparaissent grâce aux réactions circulaires primaires, c'est-à-dire grâce à la reproduction d'actions fortuites qui ont provoqué par hasard un résultat nouveau et intéressant et qui concerne le corps propre du bébé.

Pendant ce sous-stade, assimilation et accommodation commencent à se distinguer.

- **Sous-stade III : Les adaptations sensori-motrices intentionnelles (de 4 mois ½ à 8-9 mois)**

On parle désormais de réactions circulaires secondaires car elles vont s'appliquer à des objets extérieurs et se caractérisent par l'intentionnalité du bébé. Il cherche à reproduire les actions qui lui ont permis d'obtenir par hasard un résultat intéressant.

On assiste à la mise en place de la coordination vision et préhension, qui est à l'origine de nouvelles découvertes de l'enfant. Il peut ainsi commencer à mettre en correspondance différents espaces sensoriels.

C'est durant ce sous-stade qu'apparaît le début de la coordination moyen-but. Cependant, ce but n'est pas encore posé au préalable de l'action, il apparaît au hasard au cours de l'action de l'enfant.

L'enfant va aussi appliquer tous les schèmes qu'il possède aux nouveaux objets.

Enfin, si les réactions circulaires secondaires ne sont pas encore des actes d'intelligence, « les schèmes secondaires sont la première esquisse de ce que seront les classes ou les concepts dans l'intelligence réfléchie »⁴. A partir de ses actions, l'enfant pourra appréhender les objets selon leurs propriétés et donc considérer leurs différences, leurs équivalences, ainsi que les relations qu'ils peuvent entretenir entre eux. Ce phénomène est à la base de l'élaboration des concepts.

4 DOLLE J-M., 1999, *Pour comprendre Jean Piaget*, p 108

- **Sous-stade IV : La coordination des schèmes secondaires et application aux situations nouvelles (de 8-9 mois à 11-12 mois)**

L'enfant commence à agir sur le milieu en mettant en application des schèmes dans des situations nouvelles. Les schèmes se détachent de leur contenu habituel pour s'appliquer à un plus grand nombre d'objets. L'enfant coordonne plusieurs schèmes en les hiérarchisant pour agir sur plusieurs objets et obtenir le résultat souhaité. L'action se complique et aboutit à toute sorte de combinaisons. Là encore nous pouvons faire l'analogie fonctionnelle des schèmes avec les concepts, l'analogie de leurs coordinations avec les raisonnements.

On assiste à une dissociation du but et des moyens et à une coordination intentionnelle des schèmes. L'enfant passe de l'intérêt pour l'action en elle-même à l'intérêt pour les conséquences de l'action.

« L'acte intelligent est ainsi constitué, qui ne se borne pas à reproduire, sans plus, les résultats intéressants, mais à atteindre ceux-ci grâce à des combinaisons nouvelles. »⁵

A ce sous-stade, le résultat de l'action de l'enfant est encore dépendant des objets eux-mêmes et des relations que ceux-ci entretiennent entre eux. De ce fait, l'accommodation est dissociée de l'assimilation mais elle ne la dirige pas comme ultérieurement.

- **Sous-stade V : La découverte de moyens nouveaux par expérimentation active (de 11-12 mois à 18 mois)**

C'est le stade des réactions circulaires tertiaires.

L'enfant recherche la nouveauté et résout les problèmes pratiques par tâtonnements et expérimentations. Il cherche à obtenir un résultat nouveau au cours de répétitions et de variations d'actions. La coordination des schèmes s'intensifie grâce à la recherche de moyens nouveaux. Il ne s'agit plus ici pour l'enfant d'appliquer des schèmes connus à des objets nouveaux mais de faire des expériences « pour voir ».

En d'autres termes, il agit sur le milieu pour le découvrir et s'y adapter peu à peu. Cette adaptation de l'intelligence au réel va de pair avec la construction de l'objet permanent, de l'espace, du temps et de la causalité.

- **Sous-stade VI : L'invention de moyens nouveaux par combinaison mentale (de 18 mois à 24 mois)**

Ce stade effectue la transition entre l'intelligence sensori-motrice et l'intelligence représentative qui débute vers deux ans avec l'apparition de la fonction symbolique ou

5 PIAGET J., 1963, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, p 187

sémiotique.

Désormais, l'enfant ne passe plus par l'action mais par la réflexion pour résoudre un problème. On parle de conduite « *insight* ». Il y a intériorisation des tâtonnements et des combinaisons, ce qui témoigne d'un début de représentation mentale. Le sujet se détache de l'action et permet aux schèmes de fonctionner indépendamment de la perception immédiate. L'accommodation devient représentative et l'assimilation structure les schèmes et les coordonne sous forme de combinaisons mentales.

Il y a une décentration progressive tout au long de ce premier stade. Tout au début, l'enfant est dans un état de confusion totale car il ne possède que des réflexes héréditaires. La prise de contact avec le monde l'amène à développer des habitudes puis des intentions, des moyens nouveaux et enfin des combinaisons mentales.

L'enfant se construit lui-même en tant que sujet petit à petit. Il prend conscience d'être une personne, et donc d'être différencié du monde qui l'entoure. Et plus le monde devient cohérent, plus lui-même devient cohérent.

L'intelligence des deux premières années se construit avant tout sur la base des activités sensori-motrices mais un début de pensée intervient dès la deuxième année : **construction des pré-représentations.**

1.3.2. Le stade pré-opératoire : de 2 ans à 7 ans

L'enfant reconstruit toutes ses acquisitions sensori-motrices sur le plan de la représentation. Il voit mentalement ce qu'il évoque mais sa pensée se limite à des tableaux perceptifs qui correspondent à des situations vécues personnellement. De ce fait, cette période est caractérisée par l'égoцентризм intellectuel. A ce stade, la pensée est plus mobile mais n'est pas encore réversible.

- **L'apparition de la fonction symbolique ou sémiotique (de 2 ans à 4 ans)**

« On appellera fonction symbolique la capacité d'évoquer des objets ou situations non perçus actuellement, en se servant de signes ou de symboles »⁶. Autrement dit, c'est la capacité d'évoquer des signifiés à l'aide de signifiants. La pensée sémiotique détache la pensée de

6 DOLLE J-M., 1999, *Pour comprendre Jean Piaget*, p 148

l'action et crée la représentation.

« La capacité évocatrice renvoie à la fonction symbolique ; les moyens, ce sont le langage, l'imitation différée, l'image mentale, le dessin, le jeu symbolique »⁷ :

→ **L'imitation différée :**

«L'imitation constitue tout à la fois la préfiguration sensori-motrice de la représentation et par conséquent, le terme de passage entre le niveau sensori-moteur et celui des conduites proprement représentatives »⁸. En d'autres termes, l'imitation différée requiert une représentation mentale préalable de l'action et permet ainsi une dissociation par rapport à celle-ci.

→ **L'image mentale :**

Les images mentales résultent d'une imitation intériorisée de l'objet réel mais elles ne s'élaborent qu'en l'absence de l'objet par reproduction intériorisée. Elles correspondent à des représentations mentales d'objets ou d'événements que l'enfant évoque et forme en pensée. Les premières images mentales sont statiques, elles ne peuvent pas représenter le mouvement.

→ **Le jeu symbolique :**

Dans le jeu symbolique, l'enfant s'intéresse aux réalités symbolisées. « Les jeux symboliques qui supposent la représentation mentale, ajoutent à l'exercice un élément structural nouveau qui est le symbole grâce à cette capacité de représenter par des gestes une série de réalités non actuelles, absentes et non données dans le champ perceptif »⁹. Par exemple, lorsque l'enfant fait semblant de dormir, il constitue un schème symbolique qu'il s'applique et qu'il inclut dans son jeu. Il est dans un jeu de faire semblant, de faire « comme si ».

→ **Le dessin :**

« Le dessin est une forme de la fonction sémiotique qui s'inscrit à mi-chemin entre le jeu symbolique, dont il présente le même plaisir fonctionnel et le même autotélisme¹⁰ et l'image mentale avec laquelle il partage l'effet d'imitation du réel »¹¹.

→ **Le langage :**

A ce stade, le langage correspond à une réalité propre à l'enfant. Le mot ne représente pas

7 Idem

8 DOLLE J-M., 1999, *Pour comprendre Jean Piaget*, p 151

9 BRIN F. & coll., 2004, p 130

10 Autotélisme : désigne une activité qui n'est entreprise sans autre but qu'elle-même

11 PIAGET J., INHELDER B., 1966, *Psychologie de l'enfant*, p 48

encore un concept. Il est donc dans une période d'égoïsme intellectuel. Le monde est représenté par des images en rapport avec les expériences personnelles mais qui n'entretiennent pas de liens entre elles. Les mots utilisés ont leur correspondants imagés, vus en même temps qu'ils sont prononcés. Le langage n'a pas la même valeur que chez l'adulte, il ne lui permet d'évoquer que des réalités particulières. La représentation est symbolique : le signifiant est un symbole et non pas encore un signe.

- **Les organisations représentatives fondées sur des configurations statiques (de 4 ans à 5 ans ½)**

Vers quatre ans, l'enfant devient capable de s'expliquer. Cependant, il a tendance à privilégier son point de vue sur celui des autres et à privilégier son point de vue actuel sur les autres points de vue possibles.

Penser de manière égoïste a des conséquences sur le raisonnement de l'enfant. Il ne prend en considération que les configurations, les apparences perceptives statiques et pas les transformations. L'aspect figuratif domine ici. L'enfant ne peut pas mettre en relation, coordonner les informations perceptives. Il ne procède que par schémas globaux et subjectifs.

Il ne dispose que de pré-concepts qui sont basés sur une pensée symbolique, « intuitive » ; soit une forme de connaissance immédiate qui ne recourt pas encore à l'analyse.

- **Les représentations articulées par régulation (de 5 ans ½ à 7 ans)**

Lors de ce sous-stade, une décentration et une régulation des représentations va s'opérer.

L'enfant essaie d'analyser ce qu'il voit. La pensée reste dominée par l'intuition perceptive mais elle est maintenant plus mobile et articulée et non plus globale puisqu'elle est capable d'analyser les rapports et de coordonner les éléments perceptifs pour aboutir aux opérations réversibles. Lors de la résolution d'un problème, l'enfant procède par essai-erreur. Il est capable de rétroaction et d'anticipation tout en sachant que ces capacités restent limitées car il n'a pas encore de vue d'ensemble des démarches à accomplir. Cela prépare à la réversibilité qui est propre aux opérations.

1.3.3. La stade opératoire concret : de 7 ans à 11 ans

A ce stade, l'enfant dépasse sa vision figurative du réel et entrevoit celui-ci sous un aspect

opératif, autrement dit, sous un aspect qui a trait aux transformations qu'il exerce sur les objets. L'enfant ne se contente plus d'observer les états du réel mais tient compte des transformations. L'appréhension du résultat final est donc basée sur des étapes logiques, sur une démarche opératoire et donc des certitudes.

Ces deux aspects de la connaissance sont nécessairement liés et indispensables, même si l'on observe une prédominance de l'aspect opératif sur l'aspect figuratif de la connaissance.

RAMOZZI-CHIAROTTINO écrit : « **Les sujets qui développent de façon exclusive les procédés figuratifs de la connaissance sont enfermés dans le constat empirique, ne construisent pas l'espace, le temps, la causalité [...], n'anticipent pas les transformations du réel et sont, dans le pire des cas, sans projets, capables de demeurer dans une « rêvasserie » indéfinie. De tels sujets peuvent paraître actifs, surtout s'ils sont agités ; mais cette activité-là, totalement désordonnée, est sans finalité ni maîtrise. [...] Contraints à la passivité, par impuissance, ils subissent le réel, se contentant de l'enregistrer sans plus** »¹².

1.3.4. Le stade opératoire formel : à partir de 11 ans

L'enfant se libère du concret et accède à l'abstraction. Il devient capable de formuler des hypothèses et de déduire des solutions : il utilise un raisonnement hypothético-déductif. Celui-ci permet à l'individu de s'inscrire dans des situations plus complexes, dans lesquelles l'anticipation et l'analyse sont indispensables.

2. Liens entre pensée et langage

2.1. Développement du langage

PIAGET a décrit le rapport existant entre pensée et langage, rapport qui a été approfondi, entre autres, par RAMOZZI-CHIAROTTINO.

Ainsi, elle écrit : « **l'enfant, pour acquérir la capacité de se représenter le monde par des**

¹² RAMOZZI CHIAROTTINO Z., 1990, *De la théorie de Piaget à ses applications*

images, passera par une nouvelle et lente évolution structurale qui reproduira, sur le nouveau plan des représentations, ce qu'il a réalisé et organisé dans le domaine sensori-moteur »¹³.

Elle poursuit en disant : « c'est à ce moment et seulement à partir de ce moment que le langage devient possible et que la parole ou le signe collectif permet d'évoquer les schèmes jusqu'ici simplement pratiques »¹⁴.

Le développement du langage se fait donc en parallèle du développement cognitif.

Lorsque l'enfant s'est approprié le monde par ses expériences, il peut s'approprier le langage avec toutes ses fonctions et tous ses possibles et ceci parce qu'il aura eu, à un moment ou à un autre, besoin de signifier les transformations qu'il a observées lors de ses expériences. Il accède donc à la **sémiotisation**. Cette fonction sémiotique consiste à distinguer les signifiants des signifiés, de telle manière que les premiers permettent l'évocation et la représentation des seconds.

L'émergence du discours implique nécessairement la représentation et ici, elle commence comme reconstitution ou évocation de l'action. Le mécanisme d'abstraction est alors lancé. **Après avoir été dénominatif et collé au réel, le langage de l'enfant prend une fonction objectivante sur le réel. Il s'en détache et crée un lien entre ce dernier et le mental.** Il pourra alors se référer au passé mais aussi imaginer, prévoir, anticipé.

Lorsque l'objet n'est pas différencié du geste, le langage de l'enfant est plutôt du type démonstratif puis, au fur et à mesure, on observe l'imitation non différée et l'imitation différée dans le geste et dans le langage. **L'enfant, qui en est à expérimenter des schèmes de type action-effet présente conséquemment un langage qui se situe dans l'immédiateté.** Il est donc **difficile pour lui d'anticiper ou de rétroagir physiquement et mentalement et donc la constitution de son langage s'en ressent** : les temps et les liens logiques sont mal maîtrisés par exemple.

De plus, en développant sa connaissance du monde et des effets que ses actions peuvent avoir sur lui, l'enfant prend conscience du pouvoir que son langage peut exercer de la même façon.

En exerçant sa pensée, l'enfant met en place un système d'organisation mentale et lorsqu'il est capable d'organiser ainsi sa pensée, il devient apte à **organiser son langage mentalement**. Selon FLORIN, « comprendre le sens des mots implique la capacité de découper le monde en unités et de catégoriser »¹⁵ et elle reconnaît que « l'activité d'extraire des régularités est nécessaire à la

13 RAMOZZI CHIAROTTINO Z., 1990, *De la théorie de Piaget à ses applications*, p 107

14 RAMOZZI CHIAROTTINO Z., 1990, *De la théorie de Piaget à ses applications*, p 108

15 FLORIN, (1999), cité par MOREL L., *Les approches thérapeutiques en orthophonie*, tome 1, p 164

construction de certains aspects du langage »¹⁶.

Notre manière d'organiser le réel, structuré et perçu dans l'action, amène le langage à s'organiser lui aussi d'une certaine manière.

Il est donc intéressant de se pencher sur le choix des mots et leur combinaison car cela « [permet] d'appréhender où [les enfants] en sont dans leur activité cognitive et dans leur nécessité d'exprimer ce qu'ils comprennent du monde »¹⁷.

Enfin, à la suite de BERNARDI, MOREL considère que « les échecs, les retards graves de la conquête et de l'application du système des lois régissant la réalité linguistique ont un rapport avec la conquête et l'application des lois régissant la réalité physique. Les difficultés d'abstraire les lois régissant la réalité physique résultent d'un défaut de constitution des invariants fondamentaux et de mises en relation des objets les uns avec les autres. Ainsi, **considérer les troubles du langage comme révélant des difficultés dans la construction de liens dans la pensée**, c'est accorder une fonction essentielle à la capacité de construire des activités signifiantes au sens de coordinations entre actions en tenant compte des propriétés des objets ou de situations sur lesquels portent ces actions. Autrement dit, c'est **analyser les conduites de l'enfant sous l'angle de son activité de sémiotisation** ».

2.1.1. Langage et lexique

De nombreuses études menées durant ces dernières décennies ont largement prouvé que l'émergence du langage prend appui sur la **mise en place d'un faisceau de capacités cognitives sans lesquelles l'acquisition lexicale ne pourrait se développer**.

Les travaux de GOPNIK et MELTZOFF (1987) ont trouvé une corrélation étroite « entre l'émergence de la catégorisation [...] et l'explosion du vocabulaire, ou de la dénomination »¹⁸.

Plus précisément, BROWN (1973) et BLOOM (1973) considèrent que, pour acquérir les noms des objets, l'enfant doit avoir atteint le sous-stade VI de l'intelligence sensori-motrice et de la permanence de l'objet, soit entre 18 et 24 mois. L'enfant doit au préalable bâtir des représentations

16 Idem

17 MOREL, 2007, Rééducation orthophonique, n° 231, p 256.

18 KAIL M., FAYOL M., 2000, *L'acquisition du langage, le langage en émergence de la naissance à trois ans, Tome I*, p 158

mentales stables des objets et des relations qu'ils entretiennent entre eux et avec le monde environnant pour construire des relations de significations et saisir la nature de cette relation qui lie les signifiants langagiers à leurs signifiés¹⁹.

2.1.2. Langage et morphosyntaxe

NELSON (1993) s'appuie sur une approche constructiviste pour expliquer de quelle façon et sur quels outils cognitifs l'enfant s'approprie les règles morphosyntaxiques de sa langue. Cette étude est fondée sur la notion de « schèmes d'évènements ».

Selon elle, « l'enfant pré-linguistique construit à partir de son expérience du monde, des représentations organisées autour des évènements importants et fréquemment répétés qui constituent sa vie quotidienne. Ces *schèmes d'évènements* sont des représentations mentales globales constituées de séquences d'actions mais aussi d'acteurs et d'objets intégrés aux séquences d'actions »²⁰.

L'objet est donc dans un premier temps contextualisé, c'est-à-dire que sa signification n'est pas autonome et dépend d'un contexte social et spatio-temporel connu. Ce n'est que dans un second temps, durant la deuxième année, que l'enfant devient capable d'analyser ces représentations d'évènements et d'individualiser les personnes, les objets, les actions et les relations qui les composent.

Ce n'est donc qu'à partir de ce moment, sous-stade VI de l'intelligence sensori-motrice, que l'enfant accède aux natures grammaticales et aux flexions des mots. Il doit être capable de se représenter les choses en leur absence et de les savoir cause ou effet pour utiliser les différents temps verbaux par exemple. Ou encore, il doit pouvoir se situer par rapport aux objets et maîtriser les relations qu'ils entretiennent entre eux pour pouvoir manier les accords et les fonctions des mots.

O'GRADY (1987) a établi un ordre et un rythme d'acquisition des différentes catégories de mots. Selon lui, les noms apparaissent en premier lieu, car ils sont pour la plupart des éléments primaires qui ont une autonomie de sens et de fonction. Viennent ensuite les prédicats (adjectifs) et enfin les mots de fonction, mots grammaticaux. « Un certain stock de mots de contenu est

¹⁹ Ibidem

²⁰ KAIL M., FAYOL M., 2000, *L'acquisition du langage, le langage en émergence de la naissance à trois ans, Tome I*, p 156

nécessaire pour que les mots de fonction, hautement relationnels, puissent se développer »²¹.

Toutefois, même si les premières catégories de mots émergent vers deux ans, la morphosyntaxe poursuit sa construction durant de nombreuses années.

2.2. L'investigation du rapport aux objets

Dans son rapport aux objets, l'enfant nous montre dans ses actions et son langage ce qu'il comprend du monde environnant. **L'investigation du rapport aux objets est donc au centre du lien entre pensée et langage.**

Les travaux de MOREL²² permettent d'analyser les conduites d'actions et langagières obtenues suite à un recueil de données en situation de jeu :

Les conduites d'actions :

- Actions simples ;
- Actions simples répétées ;
- Juxtaposition d'actions ;
- Différenciation d'actions selon les objets ;
- Différenciation d'objets en fonction d'anticipation du résultat ;
- Exploration de relations endroit/envers, faire/défaire et alternance actif/passif ;
- Succession d'actions dirigées vers un but ;
- Conduites d'outil ;
- Organisation d'actions et organisation d'objets ;
- Imitation différée ;
- Faire-semblant ;
- Projet de jeu et jeu symbolique.

Le langage :

- Moment d'énonciation : avant, pendant ou après l'action ;

21 KAIL M., FAYOL M., 2000, *L'acquisition du langage, le langage en émergence de la naissance à trois ans, Tome I*, p 147

22 MOREL L., membre Cogi'act, travaux cliniques « Premiers raisonnements et émergence du langage ».

- Avec regard dirigé vers l'adulte ;
- Décentration ;
- Fonction de dénomination, de désignation, de commentaire ou d'explication de son action ;
- Fonction de lien entre son expérience et ses connaissances : causalité, temporalité, signifiants précis ;

Une observation et une analyse précise de ces conduites permettent de connaître l'enfant sous l'angle de son développement cognitif et langagier, et ainsi le situer dans son rapport aux objets.

Ainsi, nous prendrons appui sur ces travaux pour établir notre grille d'observation et analyser les conduites des enfants diagnostiqués dysphasiques retenus dans notre recherche.

II. LA DYSPHASIE

Quelques notions concernant cette pathologie nous permettront d'entrevoir les profils particuliers des enfants diagnostiqués dysphasiques composant notre population d'étude.

1. Terminologie

De nombreuses terminologies se sont succédé pour décrire les troubles sévères et durables du développement du langage apparaissant chez des enfants sans autre pathologie primaire reconnue.

De « dysphasie développementale » à « aphasie congénitale », nous avons plus récemment vu apparaître les termes de « Trouble Spécifique du Langage Oral » (TSLO) ou « Specific Language Impairment » (SLI) dans la littérature scientifique internationale. Toutefois, le terme anglo-saxon de SLI recouvre les troubles du langage de l'enfant, sans faire de distinction entre le retard simple de parole et de langage et la dysphasie.

Le terme de **dysphasie** reste majoritaire dans le milieu clinique français, c'est pourquoi nous faisons le choix de conserver cette terminologie dans notre travail.

2. Définitions

Si depuis quelques années, les interrogations portant sur la dysphasie se sont élargies et enrichies, les recherches n'ont pas abouti à une conception unitaire des dysphasies.

Ainsi, les enfants dysphasiques continuent de poser tout une série de questions cliniques, diagnostiques et étiologiques. C'est pour cela qu'il est fondamental de garder une ouverture d'esprit suffisante à des approches théoriques différentes qui ne s'excluent pas forcément pour autant.

2.1. Les troubles du langage par AJURIAGUERRA

Le terme de dysphasie a été employé pour la première fois par AJURIAGUERRA et ses collaborateurs en 1965. Ils en donnent la définition suivante : « Les désordres présentés par [les] dysphasiques se caractérisent par :

- un trouble de la réception et de l'analyse du matériel auditivo-verbal ;
- des désordres dans l'agencement des éléments syntaxiques constituants du récit ;
- des difficultés dans les mises en relation lexicales ;
- une homogénéité relative du déficit entre compréhension, réalisation et support sémantique ;
- une communication essentiellement physionomique avec approximations verbales et utilisation d'apports non-verbaux »²³.

Ils notent un niveau mental considéré normal ainsi que des capacités sensorielles et phonatoires suffisantes.

2.2. Définition par exclusion

Beaucoup d'auteurs partent d'une **définition par exclusion**.

GERARD (1991) définit la dysphasie comme « un déficit durable des performances verbales significatif en regard des normes établies pour l'âge. Cette condition n'est pas liée à :

- un déficit auditif ;
- une malformation des organes de la phonation» ;
- une insuffisance intellectuelle ;
- une lésion cérébrale acquise au cours de l'enfance
- un trouble envahissant du développement ;
- une carence grave, affective ou éducative. »²⁴.

Toutefois, cette définition par exclusion ne permet pas de situer la **frontière entre dysphasie et l'ensemble des troubles de l'acquisition du langage**.

23 AJURIAGUERRA in DE WECK G., ROSAT M-C., 2003, *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*

24 GERARD C-L, 1993, *L'enfant dysphasique*, p 12

2.3. Définition évolutive

Certains auteurs préfèrent alors donner une définition « **évolutive** » afin de mieux situer cette frontière. De plus, cette définition évolutive reste en cohérence avec la définition par exclusion, qu'elle précise.

Cette définition (MONFORT, 2001) est fondée sur l'idée « qui consiste à affirmer que le retard de langage diminue avec le temps et offre de bons résultats à l'intervention langagière : le déficit le plus important s'observerait entre 3 et 4 ans et puis se réduirait progressivement »²⁵.

Au contraire, **l'enfant dysphasique ne progresserait que très lentement et la différence aux normes de son âge tiendrait plutôt à augmenter.**

En 1989, VAN HOUT souligne également que chez l'enfant dysphasique, la courbe d'évolution sera irrégulière, avec des taux de croissance faibles et des plafonnements précoces tant pour les aspects expressifs que réceptifs du langage.

GERARD (1991) reprend la métaphore qui fait du langage une construction avec un cadre et un contenu. On peut attribuer la dysphasie à l'atteinte du cadre linguistique et le retard simple à l'atteinte du contenu. Cette métaphore fait alors de la dysphasie un **trouble structurel**, ce qui explique la **permanence du déficit**, et du retard simple un trouble fonctionnel résultant d'un mauvais remplissage du cadre et susceptible de s'améliorer.

CHEVRIE-MULLER différencie, dans ce qu'elle appelle les T.S.D.L (Troubles Spécifiques du Développement du Langage) le retard simple et la dysphasie en relevant trois facteurs communs à toutes les dysphasies et qui n'apparaissent pas dans le retard simple. Il s'agit du **caractère durable, de la gravité du trouble et du critère de déviance.**

Toutefois, des conceptions s'opposent sur ce sujet. Ainsi, il existe pour AJURIAGUERRA un continuum entre un retard de langage et un trouble dysphasique. Pour les auteurs cités en premier lieu, la dysphasie serait la conséquence de la non-mise en place des instruments qui gèrent le code verbal donc un déficit structurel, alors qu'elle serait un trouble d'intégration du langage pour AJURIAGUERRA.

²⁵ MONFORT M., 2001, *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*, p 56

Les caractères durables et sévères de la dysphasie communs à ces définitions peuvent aussi être complétés par le **caractère déviant** du langage des enfants dysphasiques.

2.4. Les marqueurs de déviance

Le langage de la personne dysphasique serait caractérisé par des déviances particulières que l'on ne rencontrerait à aucun moment dans l'évolution normale du langage.

GERARD, inspiré des travaux de BISHOP et RAPIN a retenu six principaux marqueurs de déviance. La présence d'au moins trois de ces marqueurs serait nécessaire pour évoquer le diagnostic de dysphasie :

- **Les troubles de l'évocation lexicale** : le sujet cherche ses mots alors qu'ils appartiennent à son lexique interne. Il en résulte une lenteur d'évocation, un manque du mot, des paraphrasies sémantiques et phonémiques, des périphrases ou des mots-valise (truc, machin, ...).
- **Les troubles de l'encodage syntaxique** : l'enfant est incapable d'utiliser les marqueurs morpho-syntaxiques (flexions de genre et de nombre, flexions verbales) et les mots-fonctions. Cette incapacité se traduira par une dyssyntaxie ou un agrammatisme.
- **Les troubles de la compréhension verbale** : lorsque ceux-ci ne sont pas liés à une insuffisance lexicale ou à un trouble de la rétention verbale, ils sont caractérisés par l'altération de compréhension et de représentation mentale à partir d'une entrée auditive.
- **L'hypospontanéité verbale** : les productions verbales sont très pauvres, souvent réduites à des phrases minimales. Pour parler, la personne dysphasique doit être constamment encouragée par les sollicitations de son entourage.
- **Le trouble de l'informativité** : l'impossibilité pour le sujet de donner des informations pertinentes et précises par le seul biais du canal verbal, indépendamment des difficultés d'intelligibilité.

- **La dissociation automatico-volontaire** : certains dysphasiques ne peuvent produire certains mots ou structures syntaxiques sur commande ou en situation dirigée, alors qu'en situation spontanée, ces productions sont possibles.

Au terme de ces différentes définitions, les dysphasies développementales correspondraient donc à des **troubles structurels, spécifiques, déviants et durables**, d'où la notion de handicap reliée au diagnostic de dysphasie.

L'observation clinique nous amène à constater une **grande hétérogénéité** au sein des dysphasies, néanmoins, certaines classifications diagnostiques sont proposées.

3. Classifications

3.1. Classifications internationales

La **CIM 10** (Classification statistique Internationale des Maladies et des problèmes de santé connexes, 10^{ème} révision) élaborée et mise à jour sous l'égide de l'O.M.S. (Organisation Mondiale de la Santé) parle de « **troubles spécifiques du développement de la parole et du langage** », eux-mêmes classés dans les « troubles du développement psychologique ».

Sont entre autres inclus dans ces troubles spécifiques du développement de la parole et du langage :

- Le trouble spécifique d'acquisition de l'articulation ;
- Le trouble de l'acquisition du langage, de type expressif ;
- Le trouble de l'acquisition du langage, de type réceptif.

Le **DSM IV-R** (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux réalisé par l'American Psychiatric Association) regroupe sous la rubrique « **troubles de la communication** » :

- Le trouble du langage de type expressif ;
- Le trouble du langage de type mixte réceptif-expressif ;
- Le trouble phonologique.

Enfin, dans la **CFTMEA R-2000** (Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et l'Adolescent), les dysphasies sont situées dans les « **troubles du développement et des fonctions instrumentales** » et plus particulièrement dans les « troubles du développement du

langage » en les distinguant des retards de parole et des retards (simples) de langage.

Cette classification parle aussi de « troubles du raisonnement » qui correspondent à « des perturbations plus ou moins localisées de la pensée et du raisonnement, compatibles avec une efficacité intellectuelle satisfaisante, voire élevée, telle qu'elle peut être appréciée par les tests de niveau intellectuel » avec des répercussions dans la vie scolaire et dans les situations de la vie courante. On parlera de dysharmonie cognitive et de retard d'organisation du raisonnement.

3.2. Sémiologie et classification des dysphasies

Deux auteurs, en outre, ont proposé une classification des dysphasies : RAPIN, à partir de ses observations cliniques et GERARD à partir d'un modèle anatomo-fonctionnel (modèle de CROSSON).

On pourrait d'ailleurs critiquer ce dernier qui a utilisé initialement un modèle adulte, portant sur des personnes ayant déjà construit « normalement » leur langage, sur lequel il calque le fonctionnement d'un enfant. Cependant, les observations des deux auteurs se recoupent. La classification de GERARD est l'application de celle de RAPIN au modèle de CROSSON.

GERARD utilise donc pour sa classification la connaissance des unités anatomo-fonctionnelles en partant d'un modèle neurologique. Il se sert par défaut d'un modèle issu de l'étude des aphasies de l'adulte car « il n'existe pas de modèle opératoire, largement accepté, qui rende compte du fonctionnement du langage en voie de maturation »²⁶.

Ainsi, en confirmant la classification de RAPIN aux avancées apportées par le modèle de CROSSON, l'auteur français GERARD présente un regroupement de cinq syndromes dysphasiques différents, parfois utilisés lors de l'établissement du diagnostic de dysphasie :

- **Le syndrome phonologique-syntaxique**

Il s'agit du trouble le plus représenté et correspondrait à une défaillance de la jonction formulation-programmation. Il touche principalement les capacités expressives de l'enfant : discours réduit, mauvaise intelligibilité due à une altération majeure du système phonologique, encodage syntaxique perturbé (agrammatisme), stock lexical restreint. Des

26 GERARD C-L, 1993, *L'enfant dysphasique*, p 25

difficultés pour la programmation motrice sont souvent associées.

- **Le trouble de la production phonologique**

Il est marqué comme le précédent par des difficultés essentiellement expressives dues à un trouble du contrôle phonologique mais chez des enfants fluents. On note alors des déformations phonologiques massives, des conduites d'approche ou encore un discours plutôt dyssyntaxique.

- **La dysphasie réceptive**

C'est ici le décodage qui serait en cause. Cela provoque des difficultés de discrimination phonétiques, de segmentation de la chaîne parlée en unités « mots » et d'attribution de sens à ces unités linguistiques.

- **La dysphasie mnésique ou lexicale-syntaxique**

Il s'agirait d'un trouble du contrôle sémantique associé à des difficultés mnésiques. Le discours est marqué par un manque du mot massif, une informativité pauvre, une dyssyntaxie et des difficultés de compréhension.

- **La dysphasie sémantique-pragmatique**

Nous serions dans le cas d'une atteinte de la fonction de formulation, c'est-à-dire du choix des mots et des structures syntaxiques pour habiller la pensée. On observe essentiellement un trouble de l'informativité et une incohérence du discours.

Mais la réalité nous montre qu'il est difficile de classer les enfants dysphasiques dans tel ou tel type préalablement défini. On s'accorde plus communément à parler de dysphasie expressive et de dysphasie réceptive selon les atteintes qui se dégagent chez chaque enfant.

4. Les troubles associés

Bien qu'on parle de trouble spécifique du langage oral pour la dysphasie, il est important de noter les difficultés et les troubles rencontrés dans d'autres domaines.

Nous avons réuni ici les données les plus fréquemment mentionnées par la recherche.

4.1. Aspects perceptifs

- Difficultés dans la discrimination de stimuli auditifs (TALLAL et al. 1973 et 1981) ;
- Temps de latence plus long (TALLAL et al. 1988, VISTO et al. 1996) ;
- Troubles du décodage, de la perception des phonèmes non-isolés avec incapacité à classer les sons ainsi qu'à stocker et restituer les signes verbaux (EISENNSON 1972).

4.2. Aspects comportementaux

- Troubles de l'attention, hyperactivité (EISENNSON 1972, GASCON et coll. 1986, NETTELBLADT 1989) ;
- Troubles des relations affectives et du contrôle des émotions ou difficultés dans l'organisation de la personnalité (AJURIAGUERRA, AIMARD, 1972).

4.3. Aspects psychomoteurs

- Difficultés de type praxique (AJURIAGUERRA) ;
- Troubles de la latéralisation (idem) ;
- Immaturité des habiletés motrices (BISHOP et EDMUNDSEN)

4.4. Aspects cognitifs

- Difficultés dans le développement du jeu symbolique (UDWIN et YULE 1983) et d'autres fonctions symboliques non linguistiques (MONTGOMERY 1993) ;
- Difficultés dans la construction d'images mentales (JOHNSTON et WEISMER 1983, KAHMI et al. 1984) ;
- Troubles de la structuration de l'espace et du temps (AJURIAGUERRA et AIMARD 1972) :

- Hétérogénéité des résultats dans l'application des batteries psychométriques (LEBLANC 1982) ;
- Retard dans la maîtrise des opérations concrètes pour des tâches de type piagétien (SIEGEL et coll. 1981).

Ces difficultés ne sont bien entendu pas toutes présentes chez un même enfant dysphasique.

5. Hypothèses étiologiques

A ce jour, l'origine de la dysphasie n'a pas été déterminée mais deux grandes hypothèses étiologiques sont retenues. En effet, la dysphasie est reconnue comme un trouble primaire, soit non consécutif à une cause.

5.1. Hypothèse neurophysiologique

Comme nous l'avons précédemment vu, la définition de la dysphasie exclut l'existence d'une lésion cérébrale acquise au cours de l'enfance. Aucun moyen d'investigation ne l'a remis en cause jusqu'à présent.

Toutefois, des techniques comme l'imagerie fonctionnelle ont fourni de nouvelles informations qui suggèrent un trouble de la spécialisation hémisphérique et une asymétrie moindre chez les sujets dysphasiques. **Leur cerveau serait organisé différemment de celui d'un individu tout-venant.** Mais les études restent encore trop peu nombreuses pour confirmer avec certitude cette organisation cérébrale particulière.

5.2. Hypothèse génétique

Sachant que « 23 à 41% des parents d'enfants porteurs de difficultés de langage en sont eux-mêmes porteurs »²⁷, qu'il existe plusieurs cas de troubles sévères chez ces parents et qu'enfin la dysphasie est trois fois plus répandue chez les garçons, de nombreux chercheurs s'intéressent à un

²⁷ SOARES-BOUCAUD I., LABRUYÈRE N., JERRY S., GEORGIEFF N., 2009, *Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage*, p 3

éventuel facteur génétique.

A l'heure actuelle, plusieurs régions chromosomiques ont été identifiées mais « aucun gène candidat n'a été retenu »²⁸.

6. Le développement cognitif chez les enfants dysphasiques

Il est intéressant de reprendre le raisonnement de MONFORT qui souligne la présence de déficits linguistiques et non linguistiques chez l'enfant dysphasique et se demande alors « dans quelle mesure les symptômes linguistiques sont spécifiques ou dans quelle mesure sont-ils **le résultat d'un ralentissement dans le développement des compétences cognitives, symboliques ou instrumentales plus générales** »²⁹.

AJURIAGUERRA a été à la tête d'une recherche en 1963 portant sur l'aspect linguistique, le développement mental (capacités intellectuelles, dynamique mentale et capacités opératoires) et l'organisation affective des enfants dysphasiques.

Concernant le deuxième point de sa recherche, les résultats ont été les suivants :

- 70% des sujets atteignent un niveau normal de niveau opératoire global (meilleurs résultats dans les épreuves à contenu manipulatoire) ;
- Les résultats sont nettement inférieurs pour 58% des sujets et légèrement inférieurs pour 27% pour les épreuves de représentation spatiale et d'anticipation.

L'ensemble de leurs résultats montre que la plupart des sujets parviennent à un niveau d'efficacité mentale normal en dépit de troubles linguistiques et tout en présentant des troubles d'organisation spatiale.

Les auteurs en arrivent même à dire que « l'intégrité absolue des processus de découpage et d'opposition à un niveau moins élaboré que celui des opérations ne paraît pas indispensable à la formation de ces dernières »³⁰.

28 Idem

29 MONFORT M., 2001, *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*, p 78

30 AJURIAGUERRA in BERNARDI M., 1989, *L'enfant dysphasique : le développement cognitif et son cadre. Etude psychopathologique*

Cela voudrait dire qu'il existerait des « sauts » dans le développement : des opérations complexes pourraient être réalisées alors que d'autres, de niveau inférieur, ne pourraient pas l'être. Cette hypothèse s'oppose aux conceptions de PIAGET sur les stades de développement, sur lesquels nous nous appuyons pour ce travail de recherche.

Un rapprochement entre enfants dysphasiques et enfants sourds est parfois fait. OLERON, suite à une étude sur des enfants sourds, conclut que l'absence de langage ne détermine pas de modifications importantes dans le développement de l'intelligence concrète.

La première recherche d'AJURIAGUERRA arrive à des résultats proches. Toutefois, **les résultats évolutifs ne semblent pas aller pleinement dans le sens du développement cognitif normal** : la dysphasie entraîne des difficultés « dans l'organisation de la sphère cognitive, certainement différente de celle de l'enfant normal » ainsi qu'un « manque de mobilité mentale »³¹.

Comme BERNARDI le commente dans sa thèse : « si l'étiologie des considérables difficultés de développement de langage de l'enfant sourd sévère ou profond est le trouble sensoriel, **l'étiologie des troubles d'intégration du langage est tout à fait incertaine et peut renvoyer à des troubles du développement dont l'aspect langagier occulterait les troubles portant sur d'autres aspects du développement** »³².

Il pose aussi l'hypothèse d'une co-présence des troubles profonds du langage et de retards notables du développement opératoire. Cette hypothèse appuierait le développement des articulations langagières sur une organisation des actions sur le monde et sur l'émergence de représentations.

« Arrivé à 6-7 ans, l'enfant dysphasique est souvent là en grande difficulté [...] pour s'approprier des modes de pensée et d'action qui élargissent son univers, notamment s'ils sont liées avec l'esprit ludique et l'imaginaire »³³.

Pour LEVI-PIPERNO, les enfants dysphasiques rencontrent trois types de problèmes :

- « la difficulté de l'acquisition de l'instrument linguistique et de ses règles de fonctionnement ;
- **mais aussi, dans la connaissance du monde et l'action exercée sur lui, des difficultés d'intégration et d'utilisation du langage comme instrument cognitif parmi**

31 AJURIAGUERRA in BERNARDI M., 1989, *L'enfant dysphasique : le développement cognitif et son cadre. Etude*, p 91

32 BERNARDI M., 1989, *L'enfant dysphasique : le développement cognitif et son cadre. Etude psychopathologique*

33 Ibidem, p 22

d'autres ;

- mais encore, dans la relation aux autres et à soi-même, une difficulté pour développer la communication verbale et pour exprimer par son intermédiaire le vécu. »³⁴

La construction de certains fonctionnements cognitifs est donc mise en doute.

DE TROGOFF³⁵, qui s'appuie sur les travaux de BERNARDI, conclut dans son mémoire que les enfants dysphasiques ont des difficultés à mentaliser les actions et à élaborer des images de transformations et ressentent alors le besoin de manipuler. Ils ont aussi des difficultés dans l'élaboration des invariants. Ces enfants ne parviennent pas à se représenter **l'objet concret comme extérieur à eux et comme support d'activité de pensée.**

L'évolution des enfants dysphasiques semble donc ne pas aller dans le sens d'un développement cognitif normal.

34 LEVI-PIPERNO in BERNARDI M., 1989, *L'enfant dysphasique : le développement cognitif et son cadre. Etude psychopathologique*, p 60

35 DE TROGOFF J., 2002, *Exploration des conduites d'enfants dysphasiques au travers d'activités de langage et d'activités de raisonnement logique*

III. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Grâce à l'éclairage apporté par les fondements théoriques qui ont été retenus pour ce travail, nous avons pu établir des liens entre développement cognitif, langagier et dysphasie.

Si nous considérons :

- D'une part, que l'enfant construit progressivement le réel, et donc sa pensée, par l'exploration des objets, de ses actions, des relations qu'entretiennent les objets entre eux ainsi qu'entre les notions spatiales, temporelles et causales. Il se construit progressivement du « connu » et grâce à cela ses propres représentations mentales des objets et des actions, puis son langage, outil de pensée.
- D'autre part, que les enfants dysphasiques rencontrent, en plus de leurs difficultés langagières, des difficultés dans leur développement cognitif, en particulier dans leur connaissance du monde, les représentations et les anticipations et ressentent le besoin de manipuler.

Nous considérons pertinent d'explorer le rapport que ces sujets entretiennent aux objets. Nous nous interrogerons tout à la fois sur la capacité des enfants diagnostiqués dysphasiques à coordonner leurs actions, symboliser avec des objets et utiliser des mots pour rendre compte et représenter.

Nos hypothèses de travail sont les suivantes :

- Les enfants dysphasiques rencontrent des difficultés dans les mises en relation entre les objets et l'organisation des actions.
- Les conduites ludiques des enfants diagnostiqués dysphasiques sont en décalage avec leur âge.
- Les enfants diagnostiqués dysphasiques rencontrent des difficultés d'accès au jeu symbolique.
- Les enfants diagnostiqués dysphasiques emploient majoritairement un langage descriptif, qui ne marque pas les mises en relation, qui ne fait pas le lien entre expériences et connaissances.
- Le niveau de langage des enfants diagnostiqués dysphasiques est en lien avec leurs conduites d'actions.
- Le rapport aux objets, sous l'angle des conduites ludiques et langagières, est très différent entre enfants diagnostiqués dysphasiques et enfants tout-venant.

PARTIE EXPÉRIMENTALE

IV. DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL

1. Présentation de la population d'étude

Notre population d'étude se compose de dix enfants diagnostiqués dysphasiques ou porteurs d'un trouble spécifique du langage oral (TSLO) et sont âgés de 7 ans et 1 mois à 12 ans et 6 mois. Le diagnostic de dysphasie ou de TSLO a été posé par différents centres référents suite à un bilan pluridisciplinaire.

Sept de ces enfants sont suivis en milieu spécialisé, au sein d'un IME (Institut Médico-Educatif), et ainsi pris en charge par une équipe pluridisciplinaire.

Deux enfants sont scolarisés en CLIS TSL (Classe d'Intégration Scolaire – Troubles Spécifiques du Langage).

Et un enfant est scolarisé en milieu ordinaire, sans aide particulière.

Tous bénéficient d'une prise en charge orthophonique depuis plusieurs années et à raison de deux à quatre séances par semaine cette année scolaire.

Nous avons pu rencontrer ces enfants trois séances, espacées sur six à huit semaines au cours des mois de décembre 2010 à mars 2011.

Chaque première rencontre avec l'enfant a eu lieu en présence de l'orthophoniste de l'enfant, ce qui n'a pas toujours été possible pour les séances suivantes.

Trois enfants tout-venant âgés de 7 ans et 3 mois à 10 ans et 10 mois forment notre population contrôle. Ces enfants n'ont jamais eu de suivi orthophonique et présentent un développement global ordinaire. Les ateliers ont été réalisés en une ou deux fois, au cours des mois de janvier à février 2011.

Afin de conserver l'anonymat des enfants, tous les prénoms cités dans ce mémoire ont été modifiés.

2. Déroulement des ateliers

2.1. Les lieux

Avec les enfants diagnostiqués dysphasiques, les différents ateliers se sont déroulés dans le bureau de l'orthophoniste connu de l'enfant ou dans une salle de l'établissement mise à disposition pour nos ateliers.

Nous avons pu rencontrer les enfants tout-venant à leur domicile et les séances ont eu lieu dans leur chambre ou dans le salon et de façon duelle.

Le matériel plus ou moins important présent dans les pièces n'a pas semblé gêner ou distraire la majorité des enfants. Le cas contraire, cela sera indiqué dans les analyses individuelles.

2.2. La durée

Des créneaux de 30 à 45 minutes ont été libérés pour chaque séance, avec chacun des enfants diagnostiqués dysphasiques. L'enfant pouvait décider de la fin de la séance s'il l'exprimait, comme cela a été parfois le cas.

Un temps global d'1h à 1h30 a été nécessaire pour réaliser les quatre ateliers avec les enfants de la population contrôle.

2.3. Le recueil des observations

Nous avons pu obtenir l'autorisation de filmer pour douze enfants sur les treize. La présence de la caméra n'a pas paru déranger les enfants ou changer leur comportement. Nous leur avons proposé en début de séance de regarder une partie du film à la fin s'ils le désiraient mais tous n'en ont pas fait la demande.

Des analyses détaillées et riches des conduites ludiques et langagières³⁶ des enfants ont pu être possibles à partir du support vidéo. Des grilles d'observation³⁷ ont été ensuite réalisées avec

36 MOREL L., membre Cogi'act, travaux cliniques « Premiers raisonnements et émergence du langage », partie théorique, p 25

37 Annexes 1, p II

Madame Lydie MOREL et Madame Cécile JARNAUD.

Nous avons conscience que toute lecture est une interprétation à un moment donné.

2.4. Notre positionnement

Nous avons choisi de nous positionner en tant qu'observateur le plus neutre possible. Nous voulons que l'enfant se sente libre de ses explorations, de ses actions en se positionnant ainsi.

Par notre attitude bienveillante, nous apportons un cadre où l'enfant peut alors s'exprimer avec ses mains et avec ses mots sans qu'il ne sente une certaine attente de notre part. Si nous sentons que l'enfant pense que nous sommes dans une attente particulière ou qu'il semble vouloir nous « faire plaisir » en faisant telle ou telle chose, nous pourrions intervenir pour lui signaler « qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, que [nous voulons] juste [le] voir jouer »

Nous reconnaissons les conduites de l'enfant, qui cherche parfois notre regard d'adulte et d'interlocuteur.

Cette reconnaissance peut se faire aussi par des mots ; nous parlerons alors d'une mise en sens. Mais nous essayons le moins possible d'intervenir verbalement pour ne pas influencer l'enfant d'une quelconque manière.

Nous laissons l'enfant libre de ses manipulations mais nous nous devons d'autant plus vigilants dans nos observations de conduites : gestes, mimiques, énoncés.

Lorsque nous sentons l'enfant en difficulté pour réaliser quelque chose ou lorsqu'il en fait lui-même la demande, nous sommes bien entendu au service de l'enfant pour l'aider. Cette aide peut être simplement se rapprocher de l'enfant pour qu'il se sente accompagné dans son exploration ou construction. Pour certains enfants, le fait d'être observateur extérieur rend semble-t-il la situation trop artificielle ou plus difficile à supporter. Par conséquent, nous nous sommes adaptés à chaque enfant pour que la situation reste naturelle. Nous sommes là pour le rassurer et l'encourager.

Une aide manuelle peut également être apportée. Nous demandons alors à l'enfant de nous expliquer ce que nous devons faire.

3. Présentation des ateliers

Les ateliers ont été choisis afin de « favoriser chez le sujet un intérêt prolongé qui l'engage à mener la résolution à son terme » et « il est important que la tâche favorise les activités cognitives et leur exercice, fasse appel à l'imagination et à l'inventivité du sujet, qui doit éprouver le besoin de réussir »³⁸. Les ateliers présentent donc des difficultés réelles mais assimilables par l'enfant ainsi que des situations assez riches et ouvertes pour permettre l'application de schèmes variés.

3.1. Atelier 1 : « Oeufs gigognes »

3.1.1. Matériel

Le matériel de cette épreuve initiale est constitué de six « œufs gigognes »³⁹ Cogilud ®, soit un ensemble de six encastremements dont les deux moitiés sont identiques. En effet, tous les œufs sont de la même couleur pour qu'il n'y ait aucune information induite et de rapprochement par la couleur. Les œufs seront identifiés de la façon suivante : de O1 pour le plus petit à O6 pour le plus grand.

3.1.2. Objectifs

Les objectifs de cette épreuve sont d'observer les conduites de mise en relation avec un matériel contraint mais aussi l'organisation des actions, la capacité d'anticipation et de réversibilité.

3.1.3. Déroulement et consignes

Nous présentons les douze éléments à l'enfant avec comme consigne : « Qu'est-ce que tu peux faire avec ça ? ». L'enfant peut alors manipuler les différents éléments, faire des correspondances terme à terme ou encore former un ou plusieurs oeufs par exemple. Nous attendons que l'enfant forme les six œufs.

38 INHELDER B. et CELLERIER G., 1992, *Le cheminement des découvertes de l'enfant*, p 25

39 Annexe 2, p V

Lorsque les six encastremements sont obtenus, nous défaisons le tout pour revenir à la situation initiale avec les douze éléments. La consigne est alors la suivante : « Maintenant, j'aimerais voir cinq œufs / Débrouille-toi pour en voir cinq ». Si l'enfant n'y parvient pas, nous lui demandons de se tourner et nous réalisons les cinq œufs. Nous montrons le résultat à l'enfant, puis il se retourne à nouveau et nous remettons les douze éléments de départ pour qu'il réalise à son tour les cinq œufs.

Nous poursuivons l'épreuve en lui demandant : « Maintenant, débrouille-toi pour en voir quatre / J'aimerais voir quatre œufs ». Puis trois, deux et un.

3.2. Atelier 2 : « Parcours de billes »

3.2.1. Matériel

Un « parcours de billes ⁴⁰», type « Tobobilles » est proposé aux enfants lors de cet atelier.

Différents éléments composent ce matériel :

- des éléments « droits » de différentes couleurs ;
- des éléments « arrondis » de différentes couleurs ;
- des éléments « escaliers » de différentes couleurs ;
- des tuyaux de différentes tailles et couleurs ;
- des réceptacles qu'on appellera « bases » de différentes couleurs ;
- des « pieds » de différentes couleurs ;
- un « entonnoir » bleu ;
- des billes.

D'autres éléments sont aussi présents dans le matériel mais appartiennent à un autre parcours de billes donc ces éléments s'assemblent entre eux mais ne peuvent pas l'être avec les précédents :

- trois éléments « droits » jaunes ;
- un élément « zigzag » rouge ;
- un petit élément « arrondi » bleu ;
- un « pied » bleu.

40 Annexes 3, p VI

3.2.2. Objectifs

Au cours de cet atelier, nous observerons les conduites de mise en relation des objets, l'organisation des actions, le langage utilisé par l'enfant.

Notons ici que « la réussite est plus précoce que la conceptualisation, la compréhension, qui ensuite finissent par guider la réussite »⁴¹. Un enfant peut réussir à construire un parcours sans avoir procédé par des conduites de mise en relations d'objets mais seulement par simples juxtapositions. Nous serons attentifs à cela, ainsi qu'à l'anticipation et à l'élaboration à partir d'un résultat, réussi ou non. En effet, une erreur corrigée peut être plus féconde qu'une réussite immédiate car elle apporte des connaissances.

Cette conduite de « réussite sans compréhension » concerne tous les ateliers mais elle sera bien plus visible avec ce matériel.

3.2.3. Déroulement et consigne

Nous proposons à l'enfant de se mettre par terre pour cet atelier et lui donnons tout le matériel avec comme consigne : « Est-ce que tu pourrais construire un parcours de billes ? / J'aimerais que tu construises un parcours pour les billes ».

Au cours de l'atelier, nous pouvons lui rappeler que « la bille doit passer partout », c'est-à-dire dans les différents éléments du parcours.

3.3. Atelier 3 : « Objets non-symboliques »

3.3.1. Matériel

Le choix du matériel est inspiré de celui présenté dans *Les bébés et les choses*⁴² et a été complété. Ce matériel est appelé non-symbolique ou non-signifiant car il ne nécessite pas de la part de l'enfant une symbolisation permettant de reconnaître leurs fonctions. Ces objets n'appellent pas une mise en lien avec des objets plus usuels, connus de l'enfant dans la vie quotidienne.

41 INHELDER B. et CELLERIER G., 1992, *Le cheminement des découvertes de l'enfant*, p 37

42 SINCLAIR B., STAMBAK M., LEZINE I., RAYNA S., VERBA M., 1982, *Les bébés et les choses ou la créativité du développement cognitif*, p 22

Le matériel est le suivant⁴³ :

- 6 pics en bois ;
- plusieurs poignées de chips en polystyrène (avec ou sans trous) ;
- 3 grillages souples de tailles différentes ;
- 3 tubes en carton de différents diamètres et longueurs ;
- 1 rouleau de ficelle ;
- 2 rouleaux de ruban cadeau / « bolduc » ;
- 6 fils de fer entourés de tissu ;
- 6 élastiques ;
- 4 morceaux de carton de tailles différentes ;
- 6 pinces à linge ;
- 2 boules de pâte à modeler de couleurs différentes ;
- 4 gobelets gigognes ;
- coton ;
- 3 morceaux de tissu blanc ;
- 2 feuilles de journal ;
- 10 bâtonnets en bois de différentes longueurs ;
- 2 paires de ciseaux (gaucher et droitier) ;
- 1 rouleau de scotch.

3.3.2. Objectifs

L'objectif de cet atelier est d'observer, par la manipulation libre de matériel non-signifiant, les préoccupations cognitives actuelles des enfants : intérêt pour les aspects logiques, physiques ou symboliques des objets, par des actions simples juxtaposées jusqu'à des organisations d'actions.

Nous observerons donc les conduites ludiques mais aussi langagières de l'enfant durant cet atelier.

43 Annexe 4, p VIII

3.3.3. Déroulement et consigne

Le matériel sera présenté dans une boîte mise à disposition au sol devant l'enfant.

La consigne donnée à l'enfant sera la suivante :« Je t'ai apporté différents objets. Tu peux faire tout ce que tu veux avec, je veux juste te voir jouer ».

Si l'enfant n'ose pas sortir le matériel, nous pourrions l'inciter en regardant dans la boîte ou en sortant nous-même quelques objets.

3.4. Atelier 4 : « Caisse enregistreuse et objets symboliques »

3.4.1. Matériel

La première partie du matériel est composée de la caisse enregistreuse⁴⁴ FisherPrice ®. Intéressons-nous plus en détails au fonctionnement de cette caisse enregistreuse.

Pour ouvrir le tiroir-caisse, il faut tourner la manivelle située sur le côté droit de la caisse vers l'arrière. Un « gling » retentit lorsque le tiroir s'ouvre. Trois sortes de pièces sont alors à la disposition de l'enfant : deux rouges, deux orange, deux jaunes. Elles diffèrent également par leur taille. Sur la caisse se trouvent trois encoches correspondant en taille et en couleurs aux pièces. L'enfant peut donc prendre en compte le critère « couleur » afin d'associer la bonne pièce à la bonne encoche. Un bouton se situe sous chaque encoche, celui-ci permet de faire descendre les pièces à un premier niveau à l'intérieur de la caisse. A ce moment, deux choix s'offrent alors au sujet : appuyer sur le bouton « change » qui permet de faire descendre les pièces sur le côté de la caisse par le « toboggan » ou appuyer sur le bouton « sale » qui permet de faire tomber les pièces dans le tiroir-caisse.

La seconde partie du matériel est constituée d'objets symboliques⁴⁵ :

- fruits et légumes en plastique ;
- 1 grand panier bleu ;
- 2 petits paniers rouges ;

44 Annexe 5, p IX

45 Annexe 5, p IX

- fausses pièces et faux billets.

3.4.2. Objectifs

L'objectif premier de cet atelier est d'observer les conduites d'actions avec la caisse enregistreuse : L'enfant met-il du temps à s'approprier le matériel ? Est-il dans une simple succession d'actions sans lien logique ou dans une organisation d'actions ? Anticipe-t-il en actions et en langage ? A-t-il besoin de manipuler ?

Le second objectif est d'observer comment l'enfant s'approprie le matériel symbolique et s'il est dans de l'imitation différée, du faire-semblant ou du jeu symbolique.. Ce jeu sera lui aussi observé et analysé sous l'angle des conduites ludiques et également langagières.

3.4.3. Déroulement et consignes

Cet atelier se déroule en deux temps.

Nous présentons dans un premier temps la caisse enregistreuse FisherPrice ®, Après demande auprès de l'enfant, elle sera mise à sa disposition sur une table ou à même le sol, avec comme consigne : « Je te donne ça / cette machine, je te laisse regarder et jouer avec ». Les pièces seront dans le tiroir-caisse, lui-même fermé.

Après un temps d'appropriation du matériel plus ou moins long, nous demanderons à l'enfant de nous expliquer le fonctionnement de la caisse enregistreuse.

Dans un second temps, nous introduirons le matériel symbolique tout en laissant la caisse enregistreuse à disposition.

Nous donnons le matériel avec pour consigne : « Maintenant, je te donne tout ça, tous ces objets, qu'est-ce que tu peux faire avec ? »

ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS

Nous allons tout d'abord exposer les passations et analyses individuelles de trois enfants diagnostiqués dysphasiques et d'un enfant de la population contrôle afin de proposer une illustration de nos observations et des profils proposés par la suite.

Nous exposerons ensuite les grilles d'observations de l'ensemble des enfants diagnostiqués dysphasiques et tout-venant que nous analyserons de façon globale et croisée, atelier par atelier.

Nous présenterons les différents profils obtenus ainsi que les analyses globales des conduites ludiques et langagières.

Viendra enfin la partie discussion qui décrira les précautions méthodologiques, validera les hypothèses initiales et fera part des apports de ce mémoire de recherche et des ouvertures possibles pour les recherches futures.

V. PASSATIONS ET ANALYSES INDIVIDUELLES

Nous allons dans cette partie procéder à l'analyse individuelle de trois enfants diagnostiqués dysphasiques et d'un enfant tout-venant. Les autres analyses individuelles sont proposées en annexes⁴⁶.

Ces quatre analyses ont été retenues afin d'illustrer le décalage des conduites ludiques entre les enfants diagnostiqués dysphasiques et tout-venant ainsi que leur hétérogénéité au sein même de la population pathologique.

Après une brève présentation de l'enfant, nous expliquerons le déroulement des différents ateliers et ferons une analyse qualitative de leurs conduites ludiques et langagières.

1. Sylvain, 7 ans et 1 mois

Nous rencontrons Sylvain en janvier 2011 lors d'une de ses séances d'orthophonie pour qu'on puisse faire connaissance avant le début des passations. Nous nous sommes revus par la suite à trois reprises au cours des mois de janvier à mars, en présence de son orthophoniste.

Le diagnostic de « trouble spécifique du langage oral en présence d'un raisonnement non langagier adapté à l'âge » a été posé en 2009.

Sylvain est suivi en orthophonie depuis septembre 2006 et est scolarisé en CLIS TSL depuis la rentrée de septembre 2010.

Le langage de Sylvain est parfois peu intelligible mais toujours très intonné et mélodieux. Son

46 Annexes 6, p X

visage est également expressif. Sylvain est un enfant qui initie facilement la conversation et qui ne semble pas timide en notre présence. Cependant, son langage ne nous est pas toujours adressé, des ruptures dans la communication et l'échange seront ressenties à plusieurs reprises. Sylvain peut facilement changer d'activité au cours d'une séance et être attiré par le reste du matériel présent dans la pièce. Il faudra alors que nous redirigions son attention sur les objets mis à sa disposition pour l'atelier.

1.1. Atelier 1 : « Œufs gigognes »

Lorsque nous présentons les douze éléments à Sylvain, il nous demande « pourquoi c'est tout cassé ? » et nous dit ensuite « on peut réparer ». Il assemble un premier œuf : le plus petit. Il continue d'assembler les œufs en introduisant dans le plus grand celui qu'il vient de réunir. Il obtient alors un seul œuf apparent, qui contient les cinq autres œufs.

La première consigne est redonnée, Sylvain reproduit la même chose. Nous lui proposons alors de se tourner et nous assemblons à notre tour deux œufs. Sylvain parvient ensuite à assembler les six œufs à partir de cette initiation, en nous demandant à notre tour que nous nous retournions pour ne pas voir ce qu'il fait.

Nous donnons alors la deuxième consigne à Sylvain, c'est-à-dire « voir cinq œufs ». Sylvain rassemble les œufs devant lui sur la table. Un des œufs tombe au sol et se brise en ses deux parties : « bah, il a enlevé tout seul ! », comme si l'objet était animé.

Amusé et surpris par ce résultat, il cherche alors à le reproduire et le vérifier en jouant avec les œufs sur la table et en les faisant rouler doucement afin qu'ils tombent : « I(l) va tomber ! ». Il poursuit son jeu et fait glisser tous les œufs dans notre direction : nous parvenons ou non à les rattraper. Sylvain rit beaucoup, tape des mains sur la table et nous dit à la fin « a gagné, a gagné ! ».

Sylvain n'extrait pas les propriétés de mise en relation du matériel car il est concerné par les actions de « lancer » et « tomber ». Il réitère ces actions afin de retrouver le résultat qui l'a surpris et intéressé.

1.2. Atelier 2 : « Parcours de billes »

Sylvain se montre davantage intéressé par le matériel de cet atelier : « A plein de jouets ! ». Il commence son exploration en assemblant deux éléments arrondis, puis trois autres éléments différents dont l'entonnoir. Il essaie alors de lui-même avec une bille : « Wouah, ça descend ! ».

Sylvain poursuit ses expériences avec le matériel afin de se créer des certitudes quant aux propriétés physiques des différents éléments mis à sa disposition.

Il se situe dans un assemblage des éléments car il parvient facilement à fixer ensemble plusieurs éléments. Toutefois, Sylvain demeure dans une juxtaposition d'actions car il persiste dans un enrichissement linéaire sans projet défini et le passage de la bille n'est pas toujours bien anticipé.

Sylvain obtient un parcours⁴⁷ qu'il modifie au cours de l'atelier mais la structure principale reste présente. Il rencontre certaines difficultés avec les billes. En effet, celles-ci restent coincées à plusieurs endroits du parcours et Sylvain met du temps à s'ajuster. Il pousse les billes, les récupère mais n'ajuste pas son parcours. Il se retrouve alors face au même problème.

Sylvain fixe un long tuyau au-dessus d'un élément dans son parcours. Nous mettons des billes à l'intérieur du tuyau mais celles-ci restent également bloquées. Une bille est apparente à l'extrémité supérieure : « Oh il est bloqué, pas tombé ». Sylvain constate la situation, enlève la bille et met son doigt à l'intérieur du tuyau. Il sent alors une autre bille, regarde dans le tuyau puis l'enlève du reste de la structure. Surpris de voir tomber des billes, Sylvain dit : « Oh ! Il était plein ! ».

Tant qu'il n'avait pas vu les billes sortir du tuyau, Sylvain ne comprenait pas pourquoi les billes ne tombaient pas. Il est difficile pour lui d'imaginer ce qu'il ne voit pas, de se créer une image mentale de l'intérieur de tuyau.

Par ailleurs, Sylvain porte plusieurs fois à la bouche les billes au cours de l'atelier. Il explore le matériel par son corps. Ces billes se voient également attribuer une fonction animée, tout comme pour les œufs de l'atelier 1, lorsque Sylvain dit : « Roule, roule tout seul » ou « Mais i(l) s'en va ? I(l) s'en va. Pou(r)quoi i(l) s'en va ? ». Les propriétés physiques des billes sont mal connues de Sylvain.

⁴⁷ Annexes 7, p LXXXIV

Son langage reste descriptif tout au long de l'atelier. Il constate les résultats de ses actions : « Gade (regarde), c'est bloqué », « (en)core coincé », « ça tombé dedans ».

Plusieurs fois au cours de l'atelier, Sylvain demande notre aide, « tu peux m'aider ? », ou attire notre attention, « rega(r)de ! », bien qu'il ne regarde pas dans notre direction lors de ses énoncés.

1.3. Atelier 3 : « Objets non-symboliques »

Sylvain explore le matériel et commence par prendre une boule de pâte à modeler rouge à laquelle il juxtapose petit à petit d'autres objets : pince à linge, grillage, bâtonnet, pic, bolduc, chips en polystyrène, tissu, etc.

Il se situe dans une juxtaposition d'actions simples avec ces objets : pincer, enfoncer, dérouler, couper, scotcher, ou encore recouvrir.

Sylvain n'annonce pas un projet, ses actions ne sont pas dirigées vers un but prédéfini. Il se situe ainsi dans un fonctionnement linéaire qui mène toutefois à la création d'un objet nouveau⁴⁸. Il obtient cet objet au bout de quinze minutes d'atelier. Il le pose ensuite sur le papier journal, sur une table de la pièce.

Il poursuit l'exploration de la boîte contenant le matériel et fait alors des aller-retour entre la boîte et la table et continue ainsi la juxtaposition d'autres éléments.

Sylvain se montre très intéressé par les rouleaux de ficelle et bolduc. Il les déroule jusqu'au bout, les emmêle, les coupe.

Lorsqu'il déplace une nouvelle fois sa construction sur une autre table de la pièce, Sylvain trouve des feutres pour tableaux blancs. Il s'en saisit et commence à dessiner des choses au tableau en nous expliquant une histoire : « Faut pas faire (l)a bêtise, pas la bagarre »

Nous attirons de nouveau son attention sur la boîte. Sylvain nous demande de faire « un rond » (une boule) avec la pâte à modeler qu'il nous tend. Il enfonce ensuite un bâtonnet au travers de cette boule. Nous tournons ensuite chacun notre tour ce bâtonnet sur lui-même afin de faire tourner la boule également. Cette dernière se détache du bâtonnet mais Sylvain s'ajuste efficacement

48 Annexes 8, p XCI

et « soude » la pâte à modeler au bâtonnet : « Il faut coller comme ça ».

Sylvain signifie seulement sa première construction suite à notre demande : « Un vaisseau spatial, il vole la fusée ! ». Il attribue une signification mais l'objet n'est pas agi tel qu'il est signifié.

Le langage de Sylvain reste descriptif pendant tout l'atelier.

Enfin, lors des cinq dernières minutes de l'atelier, Sylvain rejoue avec les feutres et le tableau blanc.

1.4. Atelier 4 : « Caisse enregistreuse et objets symboliques »

Sylvain passe les deux premières minutes à explorer les différents boutons de la caisse-enregistreuse sans chercher les pièces. Il appuie sur les boutons et regarde les petits écrans où les images changent.

Il essaie ensuite d'ouvrir le tiroir-caisse en tirant dessus puis tourne la manivelle : « Ah voilà, a p(l)ein d'sous ! ».

Sylvain continue son exploration avec les pièces. Il les met dans les différentes encoches, appuie sur les boutons « sale » ou « change » et recommence. Lorsqu'il récupère les pièces, il dit très souvent : « a gagné ! ». Puis il parle de voleur : « Voleur va voler les sous ». Le thème du « voleur » est un thème qui revient souvent dans les jeux de Sylvain. Il part alors « cacher les sous » (une pièce de chaque couleur) dans un des placards de la pièce.

Avec la caisse-enregistreuse, Sylvain demeure dans une succession temporelle d'actions contrainte par le matériel. L'organisation logique de l'objet n'est pas atteinte. Sylvain peut appuyer sur les boutons « change » ou « sale » sans avoir appuyé sur les boutons sous les encoches. Lorsqu'il appuie sur « change » et que les billes tombent sur le côté de la caisse, il est surpris du résultat : « Oh non, c'est pas la bonne ! ». Il marque dans son langage l'écart entre son action et l'effet attendu.

Sylvain est très attiré par les autres objets présents dans la pièce, comme lors de l'atelier 3, notamment trois maisons gigognes que l'on peut fermer à l'aide d'une clé.. Il revient également à son histoire de « voleur », « fermer à clé », « cacher les sous ». Il est difficile de le sortir de cette

situation et de ramener son attention au matériel de l'atelier.

Nous décidons alors d'introduire le reste des objets symboliques, mais Sylvain reste à jouer avec les maisons gigognes. Une fois toutes les maisons refermées, il se tourne vers le matériel disposé au sol, prend une banane et nous la tend « tiens, mange ». Nous faisons alors semblant de la manger.

Cependant, Sylvain change tout de suite d'activité et cherche un jeu sonore dans les étagères. Il ne semble pas intéressé par le matériel proposé, nous le laissons jouer quelques instants puis lui proposons de nouveau de regarder les autres objets.

Sylvain touche les paniers, met les deux petits paniers rouges dans le grand panier bleu puis dit : « Tiens, achète ! ». C'est finalement lui qui prend les fruits et légumes. Il recherche des identiques :

Lui : « Achète.. celui-là ! », prend une banane et la met dans le panier bleu, « une banane »

Il regarde et prend une seconde banane qu'il ajoute dans le panier.

Lui : « Encore banane ! A plus banane »

Nous : « Ah non, il n'y a plus de bananes »

Lui : « Carottes.. », cherche toutes les carottes, « Oh, a plus carottes » et les pose dans le panier.

Il prend deux pommes de terre.

« Ca aussi... euh non pas ça » et repose les pommes de terre.

Il prend alors les deux citrons.

« Ca aussi... euh... c'est tout ! ».

Nous annonçons ensuite un prix à Sylvain, il nous donne l'argent et part avec son panier et la caisse-enregistreuse. Il revient, repose le tout au sol et dit : « Allez, on va manger ! ». Il répartit les fruits et légumes dans les deux paniers rouges et nous en donne un. Il fait semblant de manger les aliments puis les pose sur le bureau : « poubelle ! ».

Sylvain reconnaît les propriétés symboliques des objets mais il fonctionne par imitation différée. Ses actions restent juxtaposées et il n'installe pas son jeu dans une situation. Il reproduit des « paquets » d'actions qu'il connaît mais ne se les approprie pas.

1.5. Analyse globale

Sylvain demeure dans une juxtaposition d'actions, sans mise en relation des objets, au cours des différents ateliers.

Il se situe dans un rapport particulier aux objets. A plusieurs reprises, Sylvain attribue une fonction d' « être animé » aux objets, notamment lorsque ceux-ci roulent. Il explore également ces objets par le corps, lorsqu'il porte les objets à la bouche par exemple. Nous pouvons parler d'une ambivalence des conduites relationnelles.

Ses préoccupations cognitives tournent autour d'actions simples et répétées : enfoncer, couper, scotcher, dérouler. Il juxtapose ces actions sans projet défini ou anticipé.

Son jeu avec les objets symboliques correspond à une imitation différée, où Sylvain réitère les mêmes actions.

Son langage ne notifie pas les transformations, les mises en relation, la causalité. Ses énoncés restent descriptifs, quel que soit l'atelier.

Enfin, Sylvain est facilement attiré par le reste du matériel présent dans la salle. Son langage suspend alors les actions en cours et ne signifie pas des actions qui ont précédé. Lors de ces moments, il est difficile d'obtenir son attention, Sylvain ne semble pas nous entendre. Nous pouvons dire que la fonction phatique du langage n'est pas toujours présente en réception chez Sylvain.

2. Louis, 8 ans et 5 mois

Nous faisons la connaissance de Louis en décembre 2010, en présence de son orthophoniste.

En février 2008 a été posé le diagnostic de « trouble spécifique du langage oral, de type dysphasie phonologique-syntaxique ». Il est noté que le versant réceptif est également « entravé » et des difficultés praxiques sont relevées.

Louis est actuellement scolarisé en milieu spécialisé et suivi en orthophonie depuis 2006.

Lors de notre première rencontre, Louis est un garçon plutôt timide mais il s'ouvrira à nous au fil des deux séances suivantes, où nous serons seulement tous les deux. Louis parle peu et ne me regarde que très rarement lorsque nous échangeons. Son visage est peu expressif et il semble toujours très centré sur ce qu'il est en train de faire.

2.1. Atelier 1 : « Œufs gigognes »

Louis associe un premier œuf, le plus grand : « on peut faire ça ». Il poursuit alors en rassemblant les cinq autres œufs par tâtonnement et les ordonne debout du plus grand au plus petit devant lui : « voilà ! ».

Afin de ne voir plus que cinq œufs, il défait alors cinq œufs en comptant à voix basse : « un, deux, trois, ... ». Il obtient alors dix éléments séparés et le plus petit œuf O1 toujours formé. Nous redonnons la consigne et il rassemble les six œufs. Nous initions alors l'encastrement en lui demandant de se tourner. Il émet un « wouah » de surprise lorsque nous lui disons qu'il peut regarder. Quand il doit à son tour obtenir cinq œufs, il modifie la place des œufs sur la table et en prend un dans sa main.

Durant cet atelier, Louis essaie aussi à plusieurs reprises de superposer les œufs, de les accoler entre eux. Il explore également le matériel en mettant sa main dans une demi-coquille ou en la portant à sa bouche : il expérimente directement avec son corps.

Louis ne parvient pas à mettre davantage en relation les éléments. La relation de grandeur est identifiée car il va sérier les œufs du plus grand au plus petit mais il ne réussit pas à encasterner un

élément dans un élément plus grand. Cette sériation, non notifiée dans son langage, est certainement possible pour Louis car le matériel doit lui évoquer d'autres objets à sérier. Il reproduit alors quelque chose qu'il connaît mais ne semble pas avoir acquis. Enfin les aspects physiques des œufs intéressent également beaucoup Louis durant cet atelier.

2.2. Atelier 2 : « Parcours de billes »

Louis commence par explorer le matériel et essaie d'assembler des éléments entre eux mais y parvient très difficilement. Il exprime ses difficultés à plusieurs reprises au début de l'atelier : « ah c'est dur ! ».

Au bout de dix minutes, Louis n'a pas réussi à superposer plus de deux éléments. Nous décidons avec son orthophoniste d'intervenir en lui demandant de nous expliquer ce qu'il a déjà fait. Nous l'incitons à essayer avec une bille à plusieurs reprises pour qu'il se crée ses premières certitudes face à ce matériel.

Rassuré, Louis poursuit son exploration et sa recherche d'identiques, en couleur et en forme.

Louis réussit facilement à superposer les tuyaux qui sont des éléments plus simples à juxtaposer que les éléments arrondis ou droits. Il commence alors à superposer plusieurs tuyaux et obtient un parcours constitué d'une base, de plusieurs tuyaux et d'un élément arrondi au sommet.

Cette construction⁴⁹ sera reprise avec pour seules différences : la couleur de la base, le nombre de tuyaux superposés et l'élément final au sommet.

Louis obtient plusieurs parcours de ce genre car il ne parvient pas à assembler d'autres éléments entre eux. Il reste donc dans des juxtapositions de « paquets » d'éléments qu'il connaît. Il essaie parfois d'ajouter un élément arrondi à un élément droit par exemple, mais il n'y parvient pas. Suite à ces situations de déséquilibre, il poursuit sa superposition de tuyaux.

De plus, Louis est très intéressé par le parcours de la bille dans les différents éléments. Il suit la bille du regard dans l'élément au sommet et lorsqu'elle tombe dans les tuyaux. Il colle son œil au tuyau du haut. Il ne cherche pas à voir où la bille tombe au début, puis regarde par où elle sort ensuite.

49 Annexes 7, p LXXXIV

Ses parcours se cassent parfois mais Louis n'exprime rien, ni par des mots, ni par des mimiques. Il ne parlera pas lors de l'atelier, mais il dira à la fin « elle est grande ma tour ! ». Malgré les difficultés initiales, Louis semble fier de son parcours final qui est en effet très haut.

2.3. Atelier 3 : « Objets non-symboliques »

Louis débute l'atelier par une juxtaposition d'actions simples sans projet défini : rouler, écraser, trouser, couper, scotcher, fractionner. Ces actions peuvent être répétées avec ou sur des objets différents. Il passe d'un objet à un autre, revient parfois sur ce qu'il a déjà fait.

Louis explore les différents objets proposés et leurs propriétés physiques durant les vingt premières minutes.

Puis, à partir d'un tuyau en carton et de pâte à modeler bleue, Louis répète la même séquence d'actions plusieurs fois : prend un bout de pâte à modeler, forme une boule en roulant la pâte à modeler entre ses mains puis l'écrase sur le tuyau en carton.

Par cette succession d'actions, Louis obtient un alignement de plusieurs points de pâte à modeler au sommet du tuyau en carton qu'il pose debout au sol.

Nous : « Super ! Qu'est-ce que c'est ça.. ? »

Lui : « Ca, c'est un bonhomme ».

Louis ne décrit sa création que lorsque nous lui demandons, nous ne pouvons pas parler d'un projet défini et annoncé. Louis trouve une ressemblance fortuite au terme de sa répétition d'action et la signifie certainement parce que nous le lui demandons.

Louis réitère alors les mêmes actions afin d'obtenir un second « bonhomme » très ressemblant au premier. Il prend alors les deux tuyaux dans ses mains⁵⁰ et les tape l'un contre l'autre, des morceaux de pâte à modeler tombent au sol.

Avant de terminer l'atelier, nous demandons à Louis de nous expliquer ce qu'il a fait :

Lui : « Moi j'ai fait.. il est où mon bonhomme ? Lui il est cassé ! Lui (le non cassé) il s'est battu avec celui-là (celui qui est cassé). Et l'autre il veut faire hop hop hop hop. Ah j'ai

50 Annexes 8, p XCI

perdu mon oreille ! »

Le reste de l'atelier, Louis ne dira rien d'autre spontanément. Son visage reste toujours très neutre également.

Louis n'éprouve pas le besoin de parler durant son exploration des aspects physiques du matériel. Tout comme lors de l'atelier précédent, il réitère les mêmes actions et varie peu les éléments.

2.4. Atelier 4 : « Caisse-enregistreuse et objets symboliques »

Louis commence à explorer la caisse enregistreuse en essayant à plusieurs reprises d'introduire les pièces par le trou sur le côté de la caisse et non par les encoches. Il découvre ensuite les encoches et leur fonctionnement. Une fois une pièce de chaque couleur dans la caisse-enregistreuse, Louis appuie au hasard sur le bouton « change » et les pièces tombent dans le toboggan. Louis nous regarde et sourit.

Nous : « Oh ! Comment t'as fait ? »

Lui : « J'ai fait, j'ai fait ça (fait tomber la pièce rouge), après j'ai fait ça (puis la pièce jaune) et ça (puis la pièce orange), attends (pièce coincée) et après ... (il appuie sur « sale »)

« Oh » quand il ne voit pas tomber les pièces dans le toboggan.

Il tourne la manivelle, regarde par le trou sur le côté, dans les encoches et enfin dans le tiroir-caisse : « Ah elles sont là ! », très surpris.

Louis continue son exploration de la caisse et répète longuement les mêmes « paquets » d'actions afin de se construire des certitudes. Comme lors du parcours de billes, Louis regarde longuement à l'intérieur de la caisse-enregistreuse.

Lorsque nous lui demandons de nous expliquer comment fonctionne cette machine, Louis a besoin de manipuler en même temps. De plus, ses explications ont lieu après l'action : « si j'appuie ici ... (le fait), ça tombe ici ».

L'organisation logique des actions n'est pas encore évidente pour Louis, qui ne peut élaborer en dehors de ses actions. Il envisage une succession temporelle contrainte par la caisse-enregistreuse.

Nous proposons ensuite à Louis les objets symboliques. Il manipule rapidement le matériel et commence à rechercher des identiques dans les fruits et légumes qu'il aligne de proche en proche sur une autre partie de la table.

Nous : « Qu'est-ce que tu es en train de faire ? »

Lui : « Là je fais mon magasin »

Tout comme lors de l'atelier 3, Louis ne signifie pas spontanément ce qu'il fait. Il attribue des propriétés plus spécifiques à ces objets et les reconnaît seulement quand nous lui posons la question.

Il continue d'installer le jeu en prenant un panier, « ça c'est mon sac », puis il répartit l'argent. Il prend son panier, met quelques fruits et légumes, revient vers la caisse et dit : « quatre euros ! ». Nous lui proposons alors de tenir la caisse, Louis accepte volontiers, mais ne nous regarde toujours pas.

Louis continue de jouer et répète toujours les mêmes groupes d'actions : remplir le panier, le vider, donner les pièces.

Il reconnaît une situation mais il n'élabore pas à partir de ce qu'il reconnaît. Il reste dans une imitation différée. On ne peut pas parler d'un jeu symbolique car Louis réitère les mêmes actions et son langage ne donne pas d'éléments d'un projet symbolique.

Enfin, bien qu'il accepte notre participation, Louis ne nous indique pas ce que nous devons faire, s'adresse peu à nous ou sans nous regarder.

2.5. Analyse globale

Louis demeure actuellement dans une exploration des aspects logiques et physiques des objets. Il recherche très souvent des identiques et se situe dans une réitération de juxtaposition

d'actions qui l'amène à retrouver les mêmes organisations d'objets.

Louis apporte peu de variations à ce qu'il construit, que ce soit avec le parcours de billes ou les objets non-symboliques. Il ne dépasse pas les situations de déséquilibre et revient alors aux mêmes actions et résultats.

En répétant les mêmes actions, il se crée des certitudes sur les objets, les actions et leurs relations. Louis a toujours besoin d'un long temps d'exploration du matériel.

Louis réitère des actions simples avec les objets non-symboliques, dont celle prédominante de fractionnement. Cette activité transformatrice lui sert alors de support pour la création de son « objet nouveau ».

Avec les objets symboliques, il reconnaît leurs propriétés plus spécifiques mais ses préoccupations sont toujours la recherche de « même » et la répétition de « paquets » d'actions en imitation différée.

Louis est un garçon qui parle très peu et encore moins de façon spontanée. Il paraît de plus en plus à l'aise avec nous mais il nous regardera rarement pendant nos échanges.

Il n'élabore pas en dehors de ses actions, ne marque pas les relations entre les objets ni entre ses actions. Louis est guidé par l'action et signifie ce qu'il fait seulement lorsque nous le questionnons sur ses actions. Son langage lui sert à désigner et commenter les situations qu'il comprend mais n'a pas encore pour fonction de faire le lien entre ses expériences et ses connaissances.

3. Léna, 9 ans et 6 mois

Nous avons rencontré Léna pour la première fois un peu avant les vacances de fin d'année 2010. Léna est la seule fille de notre population d'enfants diagnostiqués dysphasiques.

Le diagnostic de « trouble significatif et spécifique du développement du langage oral » est posé en juin 2008. Ce diagnostic est posé dans un contexte de bilinguisme : les parents parlent une autre langue à la maison et il est noté que des difficultés apparaissent également dans celle-ci même si elle semble mieux maîtrisée par Léna.

Une prise en charge orthophonique est mise en place depuis 2006 et Léna suit sa scolarisation en milieu spécialisé durant cette année.

Lors des séances, nous découvrons une petite fille très inhibée, avec un visage peu expressif et des gestes lents. Elle recherche souvent le regard de l'adulte ou son aide. Lorsque Léna se sent en difficultés, elle fait peu de choses et souhaite arrêter rapidement comme cela sera le cas pour les ateliers 2 et 3.

Léna recherche également notre attention en dehors des séances et nous sollicitera souvent dans les couloirs de l'établissement. De plus, on notera une évolution positive lors du dernier atelier, qui avait eu lieu de façon duelle.

3.1. Atelier 1 : « Œufs gigognes »

Une fois la première consigne donnée, Léna regarde longuement le matériel sans y toucher puis dit « on peut faire ça » tout en assemblant le plus petit œuf O1. Elle continue ensuite à assembler les cinq autres œufs, de façon plus ou moins immédiate.

Après la deuxième consigne, Léna positionne debout les six œufs en les sériant du plus grand au plus petit puis met un œuf sur le côté. Nous réalisons alors la tâche d'initiation et lui redonnons la consigne. Léna parvient alors à obtenir cinq œufs en commençant par encastrier le plus petit œuf O1 dans O2 et ainsi de suite.

Léna réussit à mettre en relation ces différents éléments après avoir initié l'encastrement d'un œuf dans un autre. Cependant, elle ne marque pas cette relation par des mots au cours de l'atelier.

3.2. Atelier 2 : « Parcours de billes »

Léna ne réussit pas à s'approprier la spécificité du matériel et reste dans une simple juxtaposition de deux ou trois éléments⁵¹. Elle recherche beaucoup d'identiques dans les éléments qu'elle choisit : même couleur et/ou même forme.

On ne peut pas parler d'assemblage car elle ne tient pas toujours compte du sens des éléments. De plus, lorsqu'elle ne parvient pas à juxtaposer deux éléments entre eux, elle ne cherche pas de solutions. Léna est dans le constat simple : « ça roule pas », « ça marche pas ». Son langage ne marque pas de mise en relation, de coordinations. Son visage reste sans mimique quand elle constate que cela ne marche pas.

Léna a du mal à s'ajuster lorsque la bille ne roule pas dans un des éléments car elle n'a pas pris la pente en considération : « **comment** tenir le truc ? » dit-elle en nous regardant. Le terme « comment » marque la première relation, mais cette question évoque une « toute-puissance » de l'adulte.

Elle reste dans une action directe sur l'environnement, dans l'immédiateté. Il semble que Léna ne peut envisager l'action que si l'action vient d'elle : la bille bouge si elle bouge la structure. Elle ne peut pas envisager l'action si elle agit de manière plus indirecte : placer un élément pour tenir la structure, changer un élément de place. Nous pouvons nous demander s'il existe une dissociation de l'objet et de l'action.

Léna n'explore pas le matériel seule, elle a besoin que l'adulte l'accompagne et constate avec elle, l'encourage, mette en sens par des mots.

L'atelier durera peu de temps : un peu moins de huit minutes. Léna ne souhaite pas continuer lorsque nous lui proposons de faire un autre parcours. Son orthophoniste nous indique que Léna préfère arrêter lorsqu'elle est en difficulté, comme ce sera le cas ici et dans l'atelier suivant.

3.3. Atelier 3 : « Objets non-symboliques »

Léna juxtapose différents éléments : tuyaux, bolduc, coton, chips en polystyrène. Elle

51 Annexes 7, p LXXXVI

juxtapose plus ou moins facilement ces éléments grâce au scotch. Dès le début, Léna a besoin de l'encouragement et du soutien de l'adulte :

Elle juxtapose deux tuyaux, dont l'un est un plus large de diamètre.

Elle : « Ça tient pas »

Nous : « Comment tu peux faire pour que ça tienne ? »

Elle : « Je sais pas »

Nous : « Essaie de regarder dans la boîte si quelque chose peut t'aider.. »

Elle : « Ça ? » en me montrant le scotch.

Le scotch est visible dans la boîte, mais Léna a besoin que nous l'orientons dans sa recherche de solution à son problème et attend notre approbation.

Nous parlons là encore de simple juxtaposition et non d'une construction car Léna n'est pas dans la réalisation d'un projet. Elle est dans un enrichissement linéaire. Aussi, Léna réitère les mêmes actions à un même objet ou à des objets différents : scotcher des tuyaux entre eux, scotcher du bolduc de différentes couleurs aux tuyaux.

Son langage, souvent adressé à l'adulte, sert à constater le résultat immédiat : « ça tient pas », « voilà », « j'ai fini », « ça tient un peu ». On note une différence avec ce « un peu » mais ce terme évoque toujours une juxtaposition et non une relation comme avec « mieux » par exemple. Son visage restera toujours neutre et non expressif durant tout l'atelier.

Par ailleurs, Léna ne symbolisera pas son assemblage final⁵².

L'atelier durera un quart d'heure, pendant lequel nous devons souvent la relancer pour qu'elle poursuive ses expériences avec ce matériel.

3.4. Atelier 4 : « Caisse-enregistreuse et objets symboliques »

Avec la caisse enregistreuse, Léna est dans une succession temporelle d'actions contrainte par le matériel, et non dans une organisation d'actions.

52 Annexes 8, p XCII

Elle cherche l'action là où on la voit en regardant dans le trou sur le côté de la caisse ou dans les encoches. Elle réitère longuement ses actions pour se créer des certitudes avant de pouvoir modifier ses actions : « je refais », « je vais essayer par là ».

Elle passe beaucoup de temps à s'approprier le fonctionnement de la caisse et est parfois en déséquilibre :

Elle récupère deux pièces dans le toboggan mais cherche une troisième pièce (dans le tiroir-caisse)

Nous : « Alors, elle est où l'autre ? »

Elle : « J'en sais rien.. »

Léna a surtout un langage descriptif et là encore, le premier mot qui indique un début de relation est « comment » dans sa question « **comment** sortir ça ? » qui demande à l'adulte « qui sait tout ».

Mais nous relevons ensuite de vraies mises en relation dans cet atelier : « **pourquoi** ça sort pas ici ? », « ça, c'est **pour** faire dans la caisse, et ça, c'est **pour** faire sur le toboggan ».

L'atelier se poursuit avec l'ajout des objets symboliques :

Elle : « Je fais quoi ? »

Nous : « Alors, à quoi ça te fait penser tout ça ? Qu'est-ce que tu pourrais faire avec ? »

Elle : « Acheter des fruits »

Nous : « Oui, on pourrait acheter des fruits ! »

Elle : « Alors, t'es la caisse ».

Nous commençons alors à jouer. Cependant, Léna n'organise pas son magasin ou ne demande pas combien elle nous doit, par exemple. Son jeu est réduit au début. Par la suite, elle reprend ce que nous propose lorsque nous inversons les rôles. Elle est alors dans de l'imitation différée, aussi bien en ce qui concerne ses actions que ses énoncés.

Enfin, Léna s'approprie davantage le jeu dans les dernières minutes et nous le constatons aussi dans son langage :

Nous : « Qu'est-ce que vous me conseillez ? »

Elle : « Des bananes. Aussi avec des oranges. Aussi la banane avec la poire c'est très bon »

Elle regarde notre panier : « Que des fruits ! »

[...]

Nous : « J'espère qu'ils seront bons les fruits ! »

Elle : « Ils sont excellents ! »

Durant son jeu, Léna porte surtout un intérêt aux actions de vider et de remplir le panier ainsi que de mettre les pièces dans la caisse enregistreuse.

Elle reste autour de la table où sont posés les différents objets et ne signale pas des espaces différents selon les situations qu'elle joue.

Léna est dans une répétition de scènes qu'elle enrichit par l'imitation différée puis elle s'approprie petit à petit le jeu et semble prendre plaisir à jouer. Son visage devient également plus expressif au cours de cette séance.

C'est la première fois que Léna ne souhaite pas arrêter plus tôt l'atelier.

3.5. Analyse globale

Léna est une petite fille qui a sans cesse besoin d'être relancée et encouragée. Elle ose peu quand elle se sent en difficulté et préfère demander l'aide de l'adulte ou alors abréger la séance.

Après un long temps d'observation, les œufs gigognes sont formés puis emboîtés suite à l'initiation de l'encastrement.

Léna agit par juxtapositions répétées. Elle superpose les éléments du parcours de billes sans tenir compte de la spécificité du matériel. Et elle ajoute des éléments au tuyau initial sans avoir de projet dans l'atelier 3.

Elle explore très peu le matériel au cours des ateliers 2 et 3 et elle souhaite rapidement arrêter ces séances.

Léna demeure dans la situation immédiate et dans un enrichissement linéaire non-anticipé.

Sa compréhension du fonctionnement de la caisse-enregistreuse est également linéaire, soit une succession temporelle d'actions.

Léna verbalise principalement le résultat immédiat de ses actions : « voilà », « j'ai fini », « ça roule pas ». Ses énoncés sont souvent accompagnés d'un regard vers l'adulte, qui est alors posé comme la personne « qui sait tout ». Elle utilise peu le langage pour mettre en relation.

Léna utilise le langage pour décrire des situations, des états mais non comme outil pour élaborer en dehors de l'action.

Elle s'approprie davantage les objets symboliques du dernier atelier et nous le constatons également dans son langage qui commence à apporter des choses nouvelles à la situation. Néanmoins, Léna reste dans une imitation différée et une répétition de groupes d'actions mais il aurait été intéressant de poursuivre cet atelier avec elle.

4. Victoire, 9 ans et 8 mois

Nous faisons la rencontre de Victoire en février 2011 à son domicile. Les quatre ateliers se feront en une heure et quart, les uns à la suite des autres. Nous ne noterons aucune fatigabilité ni lassitude de la part de Victoire. Par ailleurs, Victoire avait le pied plâtré, ce qui a pu la restreindre pour certaines conduites, notamment avec le parcours de billes.

Victoire est en classe de CM1 cette année scolaire et n'a jamais bénéficié d'une prise en charge orthophonique.

Victoire est une jeune fille peu timide et très habile de ses mains. Elle se montre très créative au cours des ateliers et joue également avec les mots. Le langage est un réel outil à mettre en sens, organiser et inventer pour Victoire.

4.1. Atelier 1 : « Œufs gigognes »

Victoire assemble les six œufs en les emboîtant petit à petit : « Je prends et j'emboîte, après je prends celui qui est juste un peu plus grand et je remboîte, etc. » Elle obtient ensuite le même résultat mais en emboîtant les demi-coquilles, et les assemble seulement à la fin pour obtenir un seul œuf visible. Après l'avoir relancée, elle assemble les six œufs de façon séparée.

Suite à la deuxième consigne, elle prend rapidement O2 pour y mettre O1 : « Disparu, comme par magie ! Ou on peut dire que je l'ai mangé ! ». Elle continue de la même façon et nous dit en souriant à la fin : « et plus aucun maintenant ? » en cachant l'œuf derrière son dos.

Victoire exprime la relation entretenue par les différents éléments du matériel. Elle manipule aisément le matériel et joue avec. Elle joue également avec le langage et crée ainsi une situation nouvelle autour de ce matériel.

4.2. Atelier 2 : « Parcours de billes »

Victoire connaît ce jeu même si celui qu'elle a « n'est pas tout à fait le même ». Elle cherche dans un premier temps des bases puis elle assemble rapidement des éléments droits, escaliers ou arrondis entre eux. Elle ajoute seulement à la fin les tuyaux à certains endroits du parcours afin de faire tenir la structure : « Maintenant il faut rééquilibrer ».

Victoire semble avoir un projet et utilise une procédure particulière afin d'y parvenir. Elle réalise très rapidement ce premier parcours, nous lui proposons alors d'en faire un autre si elle le souhaite.

Victoire accepte volontiers et construit un second parcours⁵³, très ressemblant au premier, mais elle apporte quelques modifications. Elle installe par exemple un « raccourci », c'est-à-dire un tuyau à mi-parcours qui sert de nouveau départ.

Tout au long de cet atelier, Victoire anticipe dans son langage son projet ou l'effet de ses actions. Elle procède ainsi par organisation d'actions et l'assemblage des éléments de ses parcours est aisé.

4.3. Atelier 3 : « Objets non-symboliques »

Nous mettons ensuite la boîte contenant les objets non-symboliques à disposition de Victoire : « Du journal, du carton, ... c'est un atelier création ? ». Nous lui donnons alors la consigne.

Victoire prend de suite un carton et du coton, qu'elle forme en boule dans ses mains.

Nous : « Tu as déjà une idée ? »

*Elle : « Oui, je vais faire un peu les **nuages** »*

Victoire s'installe ainsi dans un projet symbolique qu'elle enrichit petit à petit.

Pendant qu'elle coupe des morceaux de fils de fer bleu :

53 Annexes 7, p LXXXIX

Elle : « Quoi que n'importe quelle couleur pouvait aller »

Nous : « C'est pour quoi faire ? »

*Elle : « En fait je vais recouvrir, je vais donner une forme, un peu arrondie, et je vais recouvrir encore de coton et je vais faire des **flocons de neige qui tombent** »*

Elle anticipe dans ses mots ce qu'elle projette de réaliser. Elle élabore ainsi en dehors de son action.

Victoire réalise ce premier « paysage » mais elle a encore beaucoup d'autres idées. Elle poursuit donc l'atelier et crée un paysage avec un « arc-en-ciel » car « le soleil plus la pluie, ça crée l'arc-en-ciel ». Elle crée alors ces différents éléments qu'elle scotche sur le carton.

Elle termine cet atelier en réalisant un « personnage, une crevette » à l'aide la pâte à modeler rose. Nous voyons là encore comme Victoire joue avec le langage :

Elle prend son personnage « crevette »

Elle : « Après, il faut le scotcher au carton, comme ça » en mettant debout le personnage en pâte à modeler.

« Ah il dort pas.. ! » quand la pâte à modeler tombe

« Oh bah on va plutôt le faire dormir ! » et couche alors le personnage sur le carton.

Victoire se situe dans un projet de symbolisation tout au long de l'atelier⁵⁴. Son langage sert à mettre en sens ses actions mais aussi à l'installer dans une réelle création.

4.4. Atelier 4 : « Caisse-enregistreuse et objets symboliques »

Victoire assimile très vite le fonctionnement de la caisse-enregistreuse. Son explication donnée, sans qu'elle ne manipule la caisse-enregistreuse, marque qu'elle se situe bien dans une organisation logique des actions :

*Elle : « En fait, à l'intérieur, il y a deux planches je pense. **Quand** on appuie sur ce bouton (montre le bouton « sale »), y'en a une qui se libère et **donc** ça les fait aller là-dedans (montre le tiroir) et quand on appuie sur l'autre bouton (« change), y'a l'autre qui se libère*

54 Annexes 8, p XCV

et ça les fait aller là (montre le toboggan) »

« Et donc là, il y a un système (montre la manivelle), dès qu'on entend la cloche, ça s'ouvre et on voit les pièces quand on a appuyé sur sale ».

Victoire imagine ce qu'elle ne voit pas pour expliquer le fonctionnement de la caisse-enregistreuse ; nous notons ainsi une grande décentration par rapport à l'objet et à la situation.

Nous introduisons alors le reste du matériel symbolique. Victoire associe ces objets à l'idée du « marché ». Elle installe la situation en répartissant l'argent entre la caisse et nous-même. Ainsi, elle nous intègre directement dans son jeu et initie l'échange : « Alors, qu'est-ce que tu veux acheter ? ».

Victoire s'approprie la scène qu'elle met en place petit à petit et qu'elle enrichit et organise grâce à ses énoncés.

Nous : « Qu'est-ce que vous me conseillez ? »

Elle : « Nos bananes sont exquises ! Et elles sont en réduction, 2€50 la banane »

Lorsqu'elle répartit sur le « plateau » les fruits et légumes achetés.

Elle : « Je vais être généreuse ! Surtout qu'on n'est que quatre dans la famille »

Elle répartit ensuite l'argent.

Elle : « En plus de la nourriture, de l'argent ! J'ai trop d'argent, c'est mon banquier qui me l'a dit ! »

Victoire se situe ainsi dans ce qu'on appelle le jeu symbolique avec une scène, un projet qu'elle construit et imagine au fur et à mesure.

4.5. Analyse globale

Victoire se situe dans une organisation d'actions pour tous les ateliers.

Elle anticipe ses projets ou l'effet de ses actions. Elle élabore à partir du résultat et s'ajuste

ainsi efficacement. Elle s'appuie sur les propriétés du matériel qu'elle a reconnues pour construire son parcours de billes ou des objets nouveaux symboliques.

Victoire utilise le langage dans un but informatif mais aussi créatif. Le langage contribue à ses jeux et les enrichit. Il est aussi un véritable outil de communication.

Les temps d'exploration du matériel sont très courts, contrairement aux enfants diagnostiqués dysphasiques.

VI. ANALYSE GLOBALE

Cette sixième partie nous permettra de présenter les résultats globaux pour chaque atelier à l'aide des grilles d'observation, et de comparer ainsi plus aisément les conduites de l'ensemble des enfants diagnostiqués dysphasiques et celles des enfants tout-venant.

Puis, nous présenterons les trois profils d'enfants qui se dessinent suite à nos analyses globales et croisées.

Une analyse des conduites ludiques et langagières sera enfin proposée.

1. Grilles d'observations et résultats globaux pour chaque atelier

1.1. Atelier 1 : « Œufs gigognes »

La formation des six œufs est possible pour la totalité de notre population d'enfants diagnostiqués dysphasiques et tout-venant.

Mais seulement 8/10 des enfants diagnostiqués dysphasiques parviennent à l'emboîtement successif des œufs. En effet, Sylvain et Louis, qui sont les deux enfants les plus jeunes, semblent davantage intéressés par les propriétés physiques du matériel que par leur propriété de mise en relation comme nous l'avons relevé dans la cinquième partie. Léna quant à elle, réussit suite à l'initiation que nous lui proposons.

Et 3/8 de ces enfants seulement anticipent leur projet en l'annonçant : Arthur, Paul et Brice. Leur langage devient alors informatif car il annonce leur action future mais il marque également la propriété principale du matériel, soit la taille.

Tous les enfants de la population contrôle emboîtent les six œufs. Les projets et mises en relation sont énoncés par tous. De plus, il s'ajustent et anticipent efficacement.

Légende : x : peu présent ; X : présent ; 1 : présent seulement dans l'atelier 1

 : Les enfants en juxtaposition d'actions avec un langage descriptif, quel que soit l'atelier

 : Les enfants en mise en relation d'objets et succession d'actions dans les situations contraintes avec un langage descriptif

 : Les enfants en mise en relation d'objets et succession d'actions dans les situations contraintes avec prémices d'un langage informatif

 : Les enfants en organisation d'actions avec un langage informatif, quel que soit l'atelier

	Les enfants diagnostiqués dysphasiques										Les enfants tout-venant		
	Sylvain 7 ans 1 mois	Louis 8 ans 5 mois	Loïc 8 ans 8 mois	Quentin 9 ans 6 mois	Léna 9 ans 6 mois	Arthur 10 ans 6 mois	Marc 10 ans 11 mois	Paul 11 ans	Brice 12 ans	Romarie 12 ans 6 mois	Léonie 7 ans 3 mois	Victoire 9 ans 8 mois	Valentine 10 ans 9 mois
Anticipation : • effet annoncé • projet annoncé						1		1	1		X X	X X	X X
Réitération : • d'actions • d'organisation d'objets	X	X X	X X	X X	X X	X X	X	X X	X X	X X			
Atelier 1 : « Œufs gigognes » • Emboîtement non réussi • Emboîtement des œufs réussi sans aide • Emboîtement des œufs réussi suite à l'aide • Langage informatif et avant l'action	X	X	X	X	X	X x	X	X X	X X	X	X X	X X	X X

	Sylvain 7 ans 1 mois	Louis 8 ans 5 mois	Loïc 8 ans 8 mois	Quentin 9 ans 6 mois	Léna 9 ans 6 mois	Arthur 10 ans 6 mois	Marc 10 ans 11 mois	Paul 11 ans	Brice 12 ans	Romarie 12 ans 6 mois	Léonie 7 ans 3 mois	Victoire 9 ans 8 mois	Valentine 10 ans 9 mois
Atelier 2 : « Parcours de billes »													
<u>Actions :</u>													
• Actions simples juxtaposées	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
• Organisation d'actions										X	X	X	X
<u>Organisation d'objets :</u>													
• Juxtaposition d'objets	X	X	X	X	X	X			X	X			
• Répétition d'une même juxtaposition d'objets		X	X	X					X	X	X		
• Recherche d'identiques	X	X	X	X	X	X			X	X	X		
• Couples				X	X								
• Disposition spatiale particulière				X	X								
• Assemblage				X			X			X	X	X	X
<u>Elaboration à partir du résultat :</u>													
• Ajustement efficace	X			X		X	X			X	X	X	X
• Ajustement inefficace	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
<u>Langage :</u>													
• Moment d'énonciation :													
– avant l'action	X			X				X		X	X	X	
– pendant l'action	X			X						X	X	X	
– après l'action	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Adressé à l'adulte				X	X			X		X	X	X	X
• Répétition	X			X	X								
• Descriptif	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	x	x	x
• Informatif				X	X					x	X	X	X

	Sylvain 7 ans 1 mois	Louis 8 ans 5 mois	Loïc 8 ans 8 mois	Quentin 9 ans 6 mois	Léna 9 ans 6 mois	Arthur 10 ans 6 mois	Marc 10 ans 11 mois	Paul 11 ans	Brice 12 ans	Romarie 12 ans 6 mois	Léonie 7 ans 3 mois	Victoire 9 ans 8 mois	Valentine 10 ans 9 mois
<u>Atelier 3 : « Matériel non symbolique »</u>													
<u>Actions :</u>													
• Actions simples juxtaposées	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
• Organisation d'actions											X	X	X
<u>Organisation d'objets :</u>													
• Juxtaposition d'objets	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
• Disposition spatiale particulière			X	X									
• Recherche d'identiques	X	X	X	X	X	X	X			X			
• Couples			X	X									
• Alignements		X	X										
• Groupements			X										
• Assemblage													
• Construction	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<u>Elaboration à partir du résultat :</u>													
• Ajustement efficace			x	x	x						X	X	X
• Ajustement inefficace	X		x	x	x								
<u>Langage :</u>													
• Moment d'énonciation :													
– avant l'action	X			X	X					X	X	X	
– pendant l'action	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
– après l'action	X	X	X	X	X			X		X	X		X
• Adressé à l'adulte				X	X					X		X	X
• Répétition	X		X	X		X	X	X	X				
• Descriptif	X	X	X	X						X	x	x	x
• Informatif				x						x	X	X	X

	Sylvain 7 ans 1 mois	Louis 8 ans 5 mois	Loïc 8 ans 8 mois	Quentin 9 ans 6 mois	Léna 9 ans 6 mois	Arthur 10 ans 6 mois	Marc 10 ans 11 mois	Paul 11 ans	Brice 12 ans	Romarie 12 ans 6 mois	Léonie 7 ans 3 mois	Victoire 9 ans 8 mois	Valentine 10 ans 9 mois
<u>Atelier 4 : « Caisse enregistreuse et matériel symbolique »</u>													
<u>Actions :</u>													
• Succession temporelle d'actions contrainte au matériel	X	X	X	X	X	X	X		X	X			
• Organisation d'actions								X			X	X	X
• Répétition	X	X	X	X	X	X	X		X	X			
<u>Organisation d'objets :</u>													
• Disposition spatiale particulière		X											
• Recherche d'identiques	X	X	X	X	X		X	X		X			
• Couples													
• Alignements		X											
• Groupements							X	X		X			
• Assemblage						X							
<u>Ajustement :</u>													
• Exprime par des gestes ou des mots l'écart entre effet produit et résultat attendu	X	X	X	X	X			X					
• Ajustement efficace à partir du résultat									x				
• Ajustement inefficace à partir du résultat		x		x	x								

	Sylvain 7 ans 1 mois	Louis 8 ans 5 mois	Loïc 8 ans 8 mois	Quentin 9 ans 6 mois	Léna 9 ans 6 mois	Arthur 10 ans 6 mois	Marc 10 ans 11 mois	Paul 11 ans	Brice 12 ans	Romarie 12 ans 6 mois	Léonie 7 ans 3 mois	Victoire 9 ans 8 mois	Valentine 10 ans 9 mois
<u>Langage :</u>													
• Moment d'énonciation :													
– avant l'action	X	X		X	X						X	X	X
– pendant l'action	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
– après l'action	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Adressé à l'adulte				X	X			X			X	X	X
• Répétition	X	X	X	X	X		X			X			
• Descriptif	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	x	x	x
• Informatif					x			x	x		X	X	X
<u>Aspects symboliques :</u>													
• Imitation immédiate													
• Imitation différée	X	X	X	X	X		X						
• Détournement d'objets											X		
• Faire-semblant											X	X	
• Mise en place d'une scène, d'un projet											X	X	

1.2. Atelier 2 : « Parcours de billes »

Tous les enfants construisent un parcours lors de cet atelier, mais il sera plus ou moins long, complexe et organisé.

8/10 enfants diagnostiqués dysphasiques réalisent leur parcours en juxtaposition d'actions, c'est-à-dire qu'ils superposent les éléments car les propriétés physiques spécifiques ne sont pas identifiées et qu'ils ne s'organisent pas mais procèdent de façon linéaire et immédiate.

Un enfant n'est plus dans une superposition des éléments mais dans un assemblage. Cependant, il juxtapose ses actions car il ne parvient pas à anticiper et à ajuster les dénivelés nécessaires au bon déroulement de son parcours. Il s'agit de Marc. Notons toutefois qu'il nous a dit connaître le jeu, ce qui peut expliquer sa maîtrise pour assembler les éléments contrairement aux autres enfants.

Un autre enfant, Romaric, connaît et joue très régulièrement à ce jeu. Il se situe donc dans une organisation d'actions pour la construction de ses différents parcours. Il est le seul enfant diagnostiqué dysphasique à anticiper, à s'ajuster efficacement et à identifier dans son langage les éléments différents et donc à proposer un langage informatif.

Enfin, 3/3 des enfants tout-venant demeurent dans une organisation d'actions lors de cet atelier. Léonie mettra plus de temps à s'organiser que les deux autres enfants mais elle s'approprie la spécificité du matériel au cours de l'atelier. Victoire et Valentine se montrent très rapides pour la construction de leur parcours.

Toutes les trois utilisent des énoncés informatifs qui anticipent leurs actions et qui marquent les relations entre les objets.

Ces résultats confirment le phénomène de « réussite sans compréhension » exposé dans la présentation du matériel de cet atelier. En effet, tous les enfants réussissent à construire un parcours, mais la compréhension des propriétés du matériel et de son organisation nécessaire n'est vraiment acquise que par Romaric et les trois jeunes filles de la population contrôle.

1.3. Atelier 3 : « Objets non-symboliques »

La totalité des enfants diagnostiqués dysphasiques procède par juxtaposition d'actions au cours de cet atelier. Aucun enfant n'anticipe et établit un projet. Ils juxtaposent les objets sans les mettre en relation.

8/10 de ces enfants attribuent une signification à leur création. Cependant, cet objet nouveau n'est pas annoncé, il est seulement signifié lorsque nous questionnons l'enfant. Nous ne pouvons donc pas parler de symbolisation car cette procédure dépend de l'anticipation d'un projet.

5/8 enfants signifient son objet nouveau par ressemblance à quelque chose de connu : le « panneau » pour Paul, le « grappin » pour Arthur, les « bonshommes » de Louis, Quentin et Brice. Le lien entre la signification attribuée et l'objet obtenu n'est pas un lien de ressemblance pour le « vaisseau spatial » de Sylvain, le « pistolet » de Marc et les « colonel et sergent » de Romaric.

Aucun de ces objets n'est agi tel qu'il est signifié. Cela confirme qu'il s'agit bien d'une signification et non d'une symbolisation.

Les trois enfants de la population contrôle créent un « objet nouveau » par organisation d'actions. Leur projet est annoncé ou établi en pensée, comme pour Valentine. Leurs actions sont organisées et dirigées vers un but, une réelle recherche du matériel adéquat est présente. Les propriétés physiques des objets sont reconnues et utilisées.

Toutes les trois symbolisent leur création. Léonie et Victoire montrent une grande inventivité dans cet atelier et leur langage contribue à cette création et symbolisation.

1.4. Atelier 4 : « Caisse-enregistreuse et objets symboliques »

9/10 enfants diagnostiqués dysphasiques demeurent dans une succession temporelle d'actions contrainte par la caisse-enregistreuse. Ils explorent longuement l'objet, répètent les mêmes « paquets » d'actions et ne parviennent pas toujours à se créer des certitudes. Leur explication du fonctionnement n'est pas possible en dehors de l'action, ils ont besoin de manipuler. Ils n'ont pas accès à une élaboration en pensée.

Un seul enfant diagnostiqué dysphasique, Paul, comprend l'organisation logique de la caisse-enregistreuse après exploration et expérimentation de celle-ci. Il parvient à élaborer en dehors de l'action, même si son explication suit juste une dernière manipulation de l'objet.

Léonie, Victoire et Valentine se situent également dans une organisation logique des actions. La différence de temps d'exploration et d'appropriation du matériel entre enfants diagnostiqués dysphasiques et enfants tout-venant est là encore très importante. Aussi, leurs énoncés se détachent de l'action et marquent les liens de causalité.

Pour la suite de l'atelier avec les objets symboliques, 3/13 enfants ne souhaitent pas jouer avec ce matériel : Paul et Brice chez les enfants diagnostiqués dysphasiques et Valentine de la population contrôle. Ils font partie des enfants les plus âgés. Conscients de la connotation « enfantine » du matériel pour les plus grands, nous n'insistons pas et nous contentons de leurs explications, plus ou moins brèves.

Soit 8/10 enfants diagnostiqués dysphasiques acceptent la suite de l'atelier et jouent volontiers avec le matériel symbolique. La propriété symbolique du matériel est reconnue par tous, mais les enfants restent dans une imitation différée avec répétitions de « paquets » d'actions et un langage descriptif. Ils n'installent, ni dans leurs gestes, ni dans leurs mots, leur situation dans un projet de création et donc dans un jeu symbolique. De plus, ils ne nous introduisent pas d'eux-mêmes dans leur jeu.

Léonie et Victoire de notre population contrôle jouent volontiers et installent un jeu symbolique. Elles créent une situation qu'elles enrichissent et s'approprient au cours de l'atelier. Elles prennent des initiatives et nous intègrent dans leur jeu. Leur langage apporte à la scène, à leur projet. Il organise, complexifie, contribue à leur jeu.

2. Les différents profils

2.1. Les enfants en juxtaposition d'actions avec un langage descriptif, quel que soit l'atelier

Nous retrouvons ici Sylvain et Louis dont nous avons présenté les passations et analyses individuelles détaillées en cinquième partie.

Sylvain, 7 ans et 1 mois, demeure dans une juxtaposition d'actions dans les différents ateliers. Ses actions ne sont pas dirigées vers un but et ses préoccupations cognitives concernent essentiellement l'exploration des propriétés physiques des objets. Son rapport aux objets rappelle celui présent chez de plus jeunes enfants. Il ne montre pas d'intérêt pour la mise en relation des objets dans l'atelier 1 ou pour l'organisation logique de la caisse-enregistreuse dans l'atelier 4. De plus, bien qu'il parle beaucoup, le langage de Sylvain reste descriptif, répétitif et juxtaposé également. Il ne lui sert pas d'outil d'objectivation.

Louis, 8 ans et 5 mois, procède lui aussi par juxtaposition d'actions. Il n'anticipe et ne s'ajuste pas au cours des ateliers et ses actions sont juxtaposées et non coordonnées. Louis explore longuement les différents objets mis à sa disposition. Les aspects physiques des objets semblent être au centre de ses préoccupations cognitives. Son langage reste descriptif et n'apporte pas un aspect symbolique à ses conduites ludiques.

Ces deux enfants sont les plus jeunes de notre population d'enfants diagnostiqués dysphasiques. Ils ne parviennent pas à mettre en relation les objets de l'atelier 1, alors que l'emboîtement des oeufs gigognes est normalement obtenu à leur âge. Sylvain et Louis manipulent la caisse-enregistreuse mais ils sont dans une succession temporelle d'actions contrainte par le matériel. En effet, la causalité est contrainte dans ces deux ateliers.

Sylvain et Louis ne réussissent donc pas à trouver cette causalité pour les deux ateliers, mais seulement avec la caisse-enregistreuse.

2.2. Les enfants en mise en relation d'objets et succession d'actions dans les situations contraintes

Ce groupe englobe les enfants qui parviennent seulement à mettre en relation les objets de l'atelier 1, soit les oeufs gigognes, et à être en succession d'actions face à la caisse-enregistreuse de l'atelier 4. Il s'agit donc de situations où la causalité est contrainte ; les enfants n'ont pas à la trouver comme pour les ateliers 2 et 3.

Nous avons souhaité distinguer les enfants en deux sous-groupes : ceux avec un langage descriptif et ceux avec un début de langage informatif.

- Avec un langage descriptif

Loïc, 8 ans et 8 mois, accède à la mise en relation des oeufs gigognes dans l'atelier 1 mais on ne retrouve pas cette mise en relation des objets dans le parcours de billes ou avec les objets non-symboliques. Les objets sont dans ces ateliers seulement juxtaposés et non assemblés. De plus, Loïc n'est pas dans une organisation d'actions mais dans une juxtaposition immédiate, voire une succession temporelle contrainte. Son langage, principalement des onomatopées et mots isolés, lui sert essentiellement à faire des constats après ses actions. Il n'apporte pas d'informations sur la situation, les changements.

Arthur, 10 ans et 6 mois, se situe également dans ce sous-groupe. En effet, bien qu'il manipule aisément les oeufs et parvienne à m'expliquer le fonctionnement de la caisse, il reste cependant dans une succession d'actions contrainte par ces objets. Dans les autres ateliers, Arthur juxtapose les objets et n'a pas de projet annoncé à l'avance. Son langage est descriptif. Il marque le résultat de ses actions, ses surprises quant à l'effet obtenu et ne se détache pas de ses actions.

Marc, 10 ans et 11 mois, accède lui aussi à la relation entre objets et actions uniquement dans les situations contraintes des ateliers 1 et 4. Dans les autres ateliers, même lorsqu'il connaît le matériel, Marc ne parvient pas à une organisation d'actions dirigées vers un projet prédéfini. Il crée un parcours et un « objet nouveau » mais il subsiste dans une juxtaposition linéaire d'actions. Son langage reste dans l'immédiateté et n'offre pas d'anticipation ou de mise en lien entre ses expériences et ses connaissances.

- Avec les prémices d'un langage informatif

Quentin, 9 ans et 6 mois, parvient à mettre en relation les objets de l'atelier 1 mais il ne notifie pas cette relation dans son langage. Les prémices d'un langage informatif ont lieu dans l'atelier avec les objets non-symboliques. Quentin nous informe des aspects physiques qu'il constate au cours de son exploration. On ne retrouve pas non plus de marqueurs de causalité lors de son explication du fonctionnement de la caisse-enregistreuse. Après une longue exploration de l'objet, il reste dans une succession temporelle d'actions contrainte par le matériel et n'accède pas à une organisation logique.

Lorsque **Léna**, 9 ans et 6 mois, accède au fonctionnement de la caisse-enregistreuse, après de longues répétitions, elle marque dans son langage une causalité. Cette causalité est contrainte mais on sent que Léna évolue au fil des séances et l'apparition de cette fonction informative est intéressante. Néanmoins, elle reste dans l'immédiateté, le simple constat, sans parvenir à un ajustement efficace dans les autres ateliers.

Paul, 11 ans, utilise un langage informatif au cours des ateliers 1 et 4, ateliers où il accède à la compréhension du matériel et à son appropriation. Il parvient à anticiper, à s'ajuster, à se détacher de l'action et son langage devient alors informatif. Durant les ateliers 2 et 3, qui posent davantage de difficultés à Paul, son langage reste alors descriptif. Nous ne pouvons pas juger de son langage lors de la manipulation des objets symboliques car Paul ne souhaite pas jouer avec.

Brice, 12 ans, se situe dans la même situation que Paul, c'est-à-dire que son langage informatif se retrouve dans les ateliers où la causalité est contrainte par le matériel. Le reste du temps, Brice parle peu et procède par juxtaposition d'actions sans avoir de projet prédéfini ou annoncé. De plus, il a besoin d'un long temps d'exploration du matériel composant le parcours de billes avant de ne pouvoir construire un parcours.

Contrairement aux deux enfants précédents, **Romarc**, 12 ans et 6 mois, marque des relations entre les objets et élabore en dehors de l'action lors des ateliers 2 et 3. Le parcours de billes est connu et compris de Romarc, ce qui explique l'apparition d'un langage informatif. Il fait le lien entre ses expériences et ses connaissances. Ses mots expliquent aussi ses actions lors de l'exploration du matériel non-symbolique.

Nous parlons ici de prémices d'un langage informatif car le langage descriptif est encore prédominant chez ces enfants. Par ailleurs, chacun est dans un rapport au réel différent et ce langage informatif se manifeste mieux dans certains ateliers selon les enfants.

2.3. Les enfants en organisation d'actions avec un langage informatif, quel que soit l'atelier

Nous retrouvons ici les trois enfants tout-venant : **Léonie**, 7 ans et 3 mois, **Victoire**, 9 ans et 8 mois, et **Valentine**, 10 ans et 9 mois. En effet, seuls ces enfants se situent dans une organisation d'actions, quel que soit le matériel mis à leur disposition, et utilisent un langage informatif.

Toutes les trois peuvent exercer avec la même efficacité des mises en relation qui nous renseignent sur leur compréhension du monde et des changements produits par leurs actions.

3. Analyse des conduites des enfants diagnostiqués dysphasiques

3.1. Les conduites ludiques

La phase d'exploration du matériel est variable d'un atelier à l'autre et d'un enfant diagnostiqué dysphasique à un autre, mais celle-ci est généralement beaucoup plus longue chez ces enfants que chez ceux de la population contrôle. Après avoir observé, touché, déplacé les objets, nombreux sont les enfants en découverte et vérification des propriétés des objets.

Cette méconnaissance des propriétés des objets entraîne un ajustement des conduites souvent inefficace. Ils rencontrent des difficultés dans l'analyse des éléments qui constituent les situations.

Les répétitions des actions sont aussi importantes chez ces enfants. Ces répétitions contribuent à la construction d'une certitude de la permanence de leurs conduites, ce qui développe la pensée. Ils semblent fixés à un stade : une action a un effet immédiat. Cette immédiateté ne

permet pas l'introduction de variations sur les actions, ni sur les objets. Ces enfants sont dans le moment et la recherche d'une mise en relation est difficile.

Les préoccupations cognitives sont réduites vis-à-vis de l'objet. On relève très souvent une absence de mise en relation et de travail à partir de ces préoccupations. Par ailleurs, ces conduites de rapport aux objets sont présentes chez des enfants plus jeunes.

Les mises en liens des objets et des actions sont essentiellement relevées dans les situations contraintes qui suggèrent une succession, une organisation. Toutefois, nous pouvons nous poser la question d'un certain apprentissage pour ces ateliers. En effet, ces enfants rencontrent des difficultés dans leur rapport aux objets mais ils sont capables d'apprentissage. Nous pouvons alors être face à une illusion dans leur organisation.

On remarque également que lorsqu'un enfant attribue une signification à un « objet nouveau », il ne l'introduit pas dans le faire-semblant. Cet objet est juste dénommé comme tel, mais il n'est pas agi.

En outre, nous notons une grande hétérogénéité des conduites selon les ateliers chez les enfants diagnostiqués dysphasiques, alors qu'on retrouve une certaine homogénéité pour la population contrôle. Cette homogénéité chez les enfants tout-venant est due au fait que les ateliers proposés sont normalement « réussis » par des enfants plus jeunes. Par conséquent, les différences liées à l'âge s'estompent. Alors que, chez les enfants diagnostiqués dysphasiques, nous relevons des différences en fonction de l'âge.

Ainsi, aucun enfant diagnostiqué dysphasique ne se situe dans une organisation d'actions et dans le faire-semblant. Rappelons ici que, dans la littérature, ces conduites sont relevées chez l'enfant de deux ans.

Enfin, il est important de noter que, malgré les difficultés rencontrées, les enfants se sont montrés intéressés par le matériel qui leur était proposé. Ce dernier leur permettait de faire ce qui était à leur niveau et au centre de leurs préoccupations cognitives. Ainsi, nous avons ressenti moins d'angoisse ou de frustration, comme il peut y avoir dans des activités plus dirigées. Nous avons également relevé des évolutions positives au cours des ateliers.

3.2. Les conduites langagières

Nous tenons à relever une réduction du domaine infra-verbal chez les enfants diagnostiqués dysphasiques. En effet, beaucoup n'utilisent pas les mimiques au cours des ateliers alors que ces dernières contribuent à la communication et à la compréhension pour l'interlocuteur.

Mais plus qu'un simple instrument de communication, le langage illustre la façon dont on se représente mentalement une réalité.

Le langage, chez ces enfants diagnostiqués dysphasiques, sert essentiellement à décrire et constater le résultat de leurs actions. Il est alors collé au réel. Il ne peut donc s'exprimer au-delà de ce qu'ils voient et touchent, dans l'immédiateté. Les schèmes verbaux sont liés aux schèmes sensori-moteurs.

L'organisation et la réélaboration mentales de leurs expériences posent difficulté à ces enfants. Leurs énoncés sont majoritairement courts, juxtaposés et de type descriptif. Les relations entre les mots sont rares et ne sont pas présentes dans tous les ateliers.

« En panne de liens », aucun n'anticipe, n'annonce un projet, contrairement aux enfants tout-venant.

Leur langage, tout comme certaines de leurs conduites, peut apparaître comme une illusion. En effet, lorsqu'ils attribuent une signification à un objet nouveau ou lorsqu'ils jouent avec les objets symboliques, leurs mots et énoncés sont « trompeurs ». Ils signifient mais ne symbolisent pas, ils demeurent dans une imitation différée et n'utilisent pas le langage comme outil de création.

3.3. Liens entre conduites ludiques et langagières

Une de nos hypothèses de départ s'intéressait au lien entre le développement cognitif et le langage chez les enfants diagnostiqués dysphasiques.

L'enfant accède au langage, et donc à la sémiotisation, lorsqu'il s'est approprié le monde par ses expériences. Le langage est d'abord descriptif et collé au réel et prend ensuite une fonction

objectivante quand il se détache du réel et crée un lien entre ce dernier et la pensée.

Souvent, ces enfants restent silencieux durant les ateliers. Ils se situent dans une exploration des objets, une vérification de leurs propriétés et des actions. Ainsi ils se créent encore du « connu » afin d'organiser leur réel et ils élaborent alors peu en dehors de l'action.

Comme nous l'avons écrit précédemment, les énoncés informatifs apparaissent pour la plupart dans les situations contraintes ou bien connues de l'enfant.

Au terme de nos analyses, nous pouvons dire que le niveau de langage de ces enfants reflète leur niveau de compréhension et d'appropriation des composants de la situation. Plus les objets seront mis en relation et les actions seront coordonnées, plus leur langage sera lui aussi organisé.

VII. DISCUSSION

1. Précautions méthodologiques

Notre population d'étude comprend seulement dix enfants diagnostiqués dysphasiques, ce qui représente un échantillon très faible et qui ne permet donc de généraliser les résultats obtenus dans ce mémoire de recherche.

De plus, nous avons fait le choix de critères d'inclusion larges : les âges vont de 7 ans et 1 mois à 12 ans et 6 mois, et des diagnostics de dysphasie de différents types. Ces critères peuvent être en partie une raison de la grande hétérogénéité des résultats.

Notre population contrôle comporte seulement trois enfants, de sexe féminin, alors que nous comptons neuf garçons diagnostiqués dysphasiques.

Nous avons aussi conscience que nos analyses se font à partir de quatre ateliers seulement, qui représentent globalement une heure et demie de passation pour chaque enfant.

Lors de la formation de notre population d'enfants diagnostiqués dysphasiques majoritairement de sexe masculin, la question du refus de jouer avec les objets symboliques s'est posée avant les expérimentations. Celle-ci est finalement davantage en lien avec l'âge que le sexe de l'enfant.

Le matériel était parfois connu des enfants, comme cela a été le cas avec le parcours de billes, ce qui a pu jouer sur les conduites des enfants.

Enfin, les conditions de passations ont été parfois très différentes. Nous avons dû changer de lieu à chaque séance avec certains enfants et la pièce mise à notre disposition n'était pas toujours connue de l'enfant. Le matériel présent dans la pièce où nous étions était plus ou moins important et a pu parfois influencer certaines conduites. Le bruit environnant était important lors de certaines séances.

Les ateliers se sont déroulés en présence de l'orthophoniste ou de façon duelle, les enfants ont pu être intimidés en fonction de la situation.

La présence de la caméra a pu également influencer sur les conduites des enfants. Généralement, elle ne semblait pas gêner. Toutefois, les conditions pour filmer étaient différentes. Seule, ma disponibilité a pu être ressentie comme moins importante comme je devais également filmer.

2. Validation des hypothèses

La première de nos hypothèses était : « Les enfants dysphasiques rencontrent des difficultés dans les mises en relation entre les objets et l'organisation des actions ». Cette première hypothèse est **validée**. Aucun enfant diagnostiqué dysphasique ne procède par organisation d'actions dans l'ensemble des ateliers, contrairement aux enfants tout-venant. Et tous rencontrent des difficultés à mettre en relation les objets par manque de connaissances sur les propriétés de ces derniers.

La deuxième hypothèse était : « Les conduites ludiques des enfants diagnostiqués dysphasiques sont en décalage avec leur âge ». Cette hypothèse est **validée**. Nous avons vu que les préoccupations cognitives de ces enfants, et donc leur rapport aux objets, étaient similaires à ceux d'enfants plus jeunes.

« Les enfants diagnostiqués dysphasiques rencontrent des difficultés d'accès au jeu symbolique » constituait notre troisième hypothèse. Cette hypothèse est elle aussi **validée**. Aucun enfant diagnostiqué dysphasique n'a accès au jeu symbolique.

Notre quatrième hypothèse était : « Les enfants diagnostiqués dysphasiques emploient majoritairement un langage descriptif, qui ne marque pas les mises en relation, qui ne fait pas le lien entre expériences et connaissances ». Notre hypothèse de départ est là encore **validée**. Le langage descriptif est prédominant chez ces enfants. Des prémices d'un langage informatif sont relevées quand les composantes de la situation sont comprises, principalement dans des situations contraintes.

La cinquième hypothèse, en lien avec la précédente, était : « Le niveau de langage des

enfants diagnostiqués dysphasiques est en lien avec leurs conduites d'actions ». Elle est également **validée**. Le langage descriptif est fortement présent lorsque l'enfant est collé au réel et ne s'approprie pas les propriétés du matériel. Les premières manifestations d'un langage informatif sont quant à elles présentes dans les ateliers où l'enfant se situe dans une compréhension de la situation.

Enfin, notre dernière hypothèse, qui est elle aussi **validée**, était : « Le rapport aux objets, sous l'angle des conduites ludiques et langagières, est très différent entre enfants diagnostiqués dysphasiques et enfants tout-venant ». L'ensemble des analyses réalisées dans ce mémoire confirme l'écart important des conduites de la population pathologique et de la population contrôle.

3. Apports de ce mémoire de recherche

Au-delà des moments de doutes et des difficultés rencontrés au cours de cette année, nous retenons surtout l'apport de ce mémoire de recherche pour notre future pratique professionnelle. Ce travail a grandement contribué à notre réflexion sur le rôle et le positionnement de l'orthophoniste.

Nous avons également appris à affiner notre regard clinique, notamment grâce au support vidéo. Les visionnages multiples des films nous ont permis de nous questionner, d'affiner l'analyse des conduites, d'être attentifs aux gestes, aux mots et aux regards des enfants.

Ce mémoire nous a permis d'approfondir nos connaissances des enfants diagnostiqués dysphasiques. Les recherches théoriques nous ont essentiellement apporté des renseignements qui concernent le domaine du langage. Mais notre travail a mis en évidence que ces enfants avaient un rapport aux objets, et donc au monde, particulier. Leur langage qui paraît « inorganisé » serait lui-même le reflet de leur rapport au réel.

Un diagnostic a été posé pour ces dix enfants, mais il semble important d'aller au-delà d'une « étiquette ». Il nous paraît nécessaire de prendre appui sur nos observations et analyses pour notre clinique. Un bilan et une rééducation, non uniquement centrés sur le langage, permettraient à ces enfants de se créer des certitudes, de s'organiser, de mettre en relations dans leurs actions puis dans leurs mots. En effet, ce travail d'observation peut être à la fois un outil d'approfondissement d'un bilan et par la suite un outil clinique.

L'élaboration de ce mémoire nous a permis de vivre une expérience plus qu'enrichissante, tant sur le plan professionnel que personnel. Ce travail nous a rappelé les remises en questions et démarches de réflexion nécessaires à notre futur métier.

Par ailleurs, nous avons appris à ne pas être en attente d'une conduite particulière mais à nous laisser surprendre par ces enfants. Nous nous devons d'être attentifs à ce que l'enfant nous propose et nous montre. Ainsi, nous pourrions lui proposer une prise en charge adaptée à ses préoccupations et qui lui permettra de construire des connaissances, mais surtout de se construire.

4. Ouvertures

Il serait intéressant dans les recherches à venir de proposer notre dispositif expérimental à un échantillon de population plus important afin de confirmer, ou non, les résultats obtenus dans ce mémoire.

Il serait également pertinent de proposer un suivi longitudinal de ces enfants avec une rééducation axée sur leurs préoccupations cognitives et d'analyser si une évolution de leur langage a lieu à la suite de ce suivi.

Enfin, une analyse des verbes employés chez ces enfants diagnostiqués dysphasiques paraît elle aussi intéressante. Pour ce faire, il faudrait repenser le matériel proposé afin qu'il fasse émerger davantage de verbes dans leurs énoncés.

CONCLUSION

Ce mémoire de recherche avait pour objectif l'investigation du rapport aux objets chez des enfants diagnostiqués dysphasiques, donc porteurs d'un trouble sévère du langage oral. Nous nous sommes interrogés sur la capacité de ces enfants à coordonner leurs actions, symboliser avec des objets et utiliser des mots pour rendre compte et représenter.

Nos hypothèses étaient que ces enfants avaient des conduites ludiques en décalage avec leur âge, qu'ils n'agissaient pas en organisation d'actions et n'accédaient pas au jeu symbolique. De plus, leur langage était majoritairement descriptif et leur niveau de langage était en rapport avec leurs conduites d'actions.

Pour répondre à ces hypothèses, nous avons étudié les conduites ludiques et langagières de dix enfants diagnostiqués dysphasiques et de trois enfants tout-venant à partir de différents objets, symboliques ou non, avec une contrainte de causalité ou non.

Malgré le faible échantillon de notre population, son hétérogénéité et des analyses réalisées sur seulement quatre ateliers, cette étude a pu mettre en évidence un rapport particulier aux objets de la part des enfants diagnostiqués dysphasiques.

Ces enfants ne sont pas seulement des enfants « qui parlent mal et peu ». Ils seraient « en panne » dans leur développement langagier, donc dans leur capacité à sémiotiser, en partie parce qu'ils n'ont pas construit les invariants fondamentaux : propriétés des objets, des actions et des relations entre les objets.

Ce travail de recherche montre également que le langage est un outil : outil de communication mais aussi outil de pensée, d'objectivation et de création. Les mots permettent le passage des expérimentés aux représentations et nous signalent la compréhension des choses et du monde qui nous entoure. Puis les mots permettent aussi de se détacher du réel et ainsi créer, inventer, raconter.

Il nous paraît donc indispensable de proposer à ces enfants une prise en charge

orthophonique non seulement axée sur la dimension langagière. Nous devons leur proposer des « espaces à penser »⁵⁵ où ils pourront explorer et découvrir les objets, le réel et faire des liens entre leurs expériences et leur langage. L'enfant doit être acteur de sa prise en charge car son activité crée le besoin de langage. Le thérapeute est là pour s'adapter et proposer une pratique répondant aux préoccupations cognitives de son patient.

55 MOREL L. 2007, *Invitation à l'observation du jeu et de la main et des mots chez des enfants en difficultés avec le langage*, *Rééducation Orthophonique*, n° 231, p 54

REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES :

BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V., 2004, *Dictionnaire d'orthophonie*, Isbergues : Ortho-Edition, 2^{ème} édition.

DE WECK G., ROSAT M-C., 2003, *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*, Paris : Masson.

DOLLE J-M., 1999, *Pour comprendre Jean Piaget*, Paris : Dunod, 3^{ème} édition.

CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J., 1999, *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques*. Paris : Masson, 2^{ème} édition.

GERARD C-L., 1993, *L'enfant dysphasique*, Bruxelles : De Boeck.

GOLSE B., BURSZTEIN C., 1990, *Penser, parler, représenter. Émergence chez l'enfant*. Paris : Masson.

INHELDER B., CELLERIER G., 1992, *Le cheminement des découvertes de l'enfant*. Neuchâtel / Paris : Delachaux Et Niestlé.

KAIL M., FAYOL M., 2000, *L'acquisition du langage, le langage en émergence de la naissance à trois ans, Tome 1*. Paris : PUF.

KAIL M., FAYOL M., 2000, *L'acquisition du langage, le langage en développement au-delà de*

trois ans, Tome 2. Paris : PUF.

MONFORT M., JUAREZ SANCHEZ A., 2001, *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales. Nouvelle édition actualisée*, Isbergues : Ortho-Edition.

PIAGET J., 1959, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel / Paris : Delachaux Et Niestlé.

PIAGET J., 1963, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel / Paris : Delachaux Et Niestlé, 4^{ème} édition.

PIAGET J., INHELDER B., 1966, *Psychologie de l'enfant*, Paris : PUF.

RAMOZZI-CHIAROTTINO Z., 1990, *De la théorie de Piaget à ses applications - Une hypothèse de travail pour la rééducation cognitive*, Paris : Bayard Culture.

SINCLAIR B., STAMBAK M., LEZINE I., RAYNA S., VERBA M., 1982, *Les bébés et les choses ou la créativité du développement cognitif*, Paris : PUF, 1^{ère} édition.

SOARES-BOUCAUD I., LABRUYERE N., JERRY S., GEORGIEFF N., 2009, *Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage*, Paris : Elsevier Masson.

MEMOIRES ET THESES :

BERNARDI M., 1989, *L'enfant dysphasique : le développement cognitif et son cadre. Etude psychopathologique*, Thèse présentée pour le Doctorat de psychologie, Paris.

CABRERA V., CAREME E., 2007, *Réel et langage : quand structuration du réel se conjugue avec développement du langage*, Mémoire d'orthophonie, Nancy.

CHARRET A., 2010, *Liens entre communication préverbale et premiers raisonnements chez l'enfant présentant un retard de développement*, Mémoire d'orthophonie, Nancy.

DE TROGOFF J., 2002, *Exploration des conduites d'enfants dysphasiques au travers d'activités de langage et d'activités de raisonnement logique*, Mémoire d'orthophonie, Strasbourg.

ARTICLES :

MOREL L., 2004, Éducation précoce au langage dans les handicaps de l'enfant de type sensoriel, moteur, mental, *Les Approches Thérapeutiques en Orthophonie*, Tome 1, p. 156-219.

MOREL L. 2007, Invitation à l'observation du jeu et de la main et des mots chez des enfants en difficultés avec le langage, *Rééducation Orthophonique*, n° 231, p. 255-277.

PIEVART B., SEVON X. 2008, La dysphasie, *A.N.A.E.*, n°99

ANNEXES

Annexes 1 : Grilles d'observation	II
Annexe 2 : « Œufs gigognes »	V
Annexes 3 : « Parcours de billes »	VI
Annexe 4 : « Objets non-symboliques »	VIII
Annexe 5 : « Caisse-enregistreuse et objets symboliques »	IX
Annexes 6 : Passations et analyses individuelles	X
1. Les enfants diagnostiqués dysphasiques	X
1.1. Sylvain, 7 ans et 1 mois	X
1.2. Louis, 8 ans et 5 mois	XVII
1.3. Loïc, 8 ans et 8 mois	XXIII
1.4. Quentin, 9 ans et 6 mois	XXIX
1.5. Léna, 9 ans et 6 mois	XXXV
1.6. Arthur, 10 ans et 6 mois	XLI
1.7. Marc, 10 ans et 11 mois	XLVI
1.8. Paul, 11 ans	LII
1.9. Brice, 12 ans	LVIII
1.10. Romaric, 12 ans et 6 mois	LXIV
2. Les enfants tout-venant	LXX
2.1. Léonie, 7 ans et 3 mois	LXX
2.2. Victoire, 9 ans 8 mois	LXXV
2.3. Valentine, 10 ans et 9 mois	LXXX
Annexes 7 : Les différents parcours de billes des enfants	LXXXIV
Annexes 8 : Les différentes réalisations des enfants avec les objets non-symboliques	XCI

Annexes 1 : Grilles d'observation

<p><u>Anticipation :</u></p> <ul style="list-style-type: none">→ effet annoncé→ projet annoncé
<p><u>Réitération :</u></p> <ul style="list-style-type: none">• d'actions• d'organisation d'objets
<p style="text-align: center;"><u>Atelier 1 : « Oeufs gigognes »</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Emboîtement non réussi• Emboîtement des œufs réussi sans aide• Emboîtement des œufs réussi suite à l'aide• Langage informatif et avant l'action
<p style="text-align: center;"><u>Atelier 2 : « Parcours de billes »</u></p> <p><u>Actions :</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Actions simples juxtaposées• Organisation d'actions <p><u>Organisation d'objets :</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Juxtaposition d'objets• Réitération d'une même juxtaposition d'objets• Recherche d'identiques• Couples• Disposition spatiale particulière• Assemblage <p><u>Élaboration à partir du résultat :</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Ajustement efficace• Ajustement inefficace <p><u>Langage :</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Moment d'énonciation :<ul style="list-style-type: none">– avant l'action– pendant l'action– après l'action• Adressé à l'adulte• Répétition• Descriptif• Informatif

Atelier 3 : « Matériel non symbolique »

Actions :

- Actions simples juxtaposées
- Organisation d'actions

Organisation d'objets :

- Juxtaposition d'objets
- Disposition spatiale particulière
- Recherche d'identiques
- Couples
- Alignements
- Groupements
- Assemblage
- Construction

Élaboration à partir du résultat :

- Ajustement efficace
- Ajustement inefficace

Langage :

- Moment d'énonciation :
 - avant l'action
 - pendant l'action
 - après l'action
- Adressé à l'adulte
- Répétition
- Descriptif
- Informatif

Atelier 4 : « Caisse enregistreuse et matériel symbolique »

Actions :

- Succession temporelle d'actions contrainte au matériel
- Organisation d'actions
- Répétition

Organisation d'objets :

- Disposition spatiale particulière
- Recherche d'identiques
- Couples
- Alignements
- Groupements
- Assemblage

Ajustement :

- Exprime par des gestes ou des mots l'écart entre effet produit et résultat attendu
- Ajustement efficace à partir du résultat
- Ajustement inefficace à partir du résultat

Langage :

- Moment d'énonciation :
 - avant l'action
 - pendant l'action
 - après l'action
- Adressé à l'adulte
- Répétition
- Descriptif
- Informatif

Aspects symboliques :

- Imitation immédiate
- Imitation différée
- Détournement d'objets
- Faire-semblant
- Mise en place d'une scène, d'un projet

Annexe 2 : « Œufs gigognes »



Matériel Cogi'lud®

Annexe 3 : « Parcours de billes »



Éléments principaux – Nathan ®



Éléments d'un autre jeu ne pouvant être assemblés aux précédents – Nathan ®



Exemple d'une construction

Annexe 5 : « Caisse-enregistreuse
et objets symboliques »



Caisse-enregistreuse FisherPrice ®

Annexes 6 : Passations et analyses individuelles

1. Les enfants diagnostiqués dysphasiques

1.1 Sylvain, 7 ans et 1 mois

Nous rencontrons Sylvain en janvier 2011 lors d'une de ses séances d'orthophonie pour qu'on puisse faire connaissance avant le début des passations. Nous nous sommes revus par la suite à trois reprises au cours des mois de janvier à mars, en présence de son orthophoniste.

Le diagnostic de « trouble spécifique du langage oral en présence d'un raisonnement non langagier adapté à l'âge » a été posé en 2009.

Sylvain est suivi en orthophonie depuis septembre 2006 et est scolarisé en CLIS TSL depuis la rentrée de septembre 2010.

Le langage de Sylvain est parfois peu intelligible mais toujours très intonné et mélodieux. Son visage est également expressif. Sylvain est un enfant qui initie facilement la conversation et qui ne semble pas timide en notre présence. Cependant, son langage ne nous est pas toujours adressé, des ruptures dans la communication et l'échange seront ressenties à plusieurs reprises. Sylvain peut facilement changer d'activité au cours d'une séance et être attiré par le reste du matériel présent dans la pièce. Il faudra alors que nous redirigions son attention sur les objets mis à sa disposition pour l'atelier.

1.1.1. Atelier 1 : « Œufs gigognes »

Lorsque nous présentons les douze éléments à Sylvain, il nous demande « pourquoi c'est tout

cassé ? » et nous dit ensuite « on peut réparer ». Il assemble un premier œuf : le plus petit. Il continue d'assembler les œufs en introduisant dans le plus grand celui qu'il vient de réunir. Il obtient alors un seul œuf apparent, qui contient les cinq autres œufs.

La première consigne est redonnée, Sylvain reproduit la même chose. Nous lui proposons alors de se tourner et nous assemblons à notre tour deux œufs. Sylvain parvient ensuite à assembler les six œufs à partir de cette initiation, en nous demandant à notre tour que nous nous retournions pour ne pas voir ce qu'il fait.

Nous donnons alors la deuxième consigne à Sylvain, c'est-à-dire « voir cinq œufs ». Sylvain rassemble les œufs devant lui sur la table. Un des œufs tombe au sol et se brise en ses deux parties : « bah, il a enlevé tout seul ! », comme si l'objet était animé.

Amusé et surpris par ce résultat, il cherche alors à le reproduire et le vérifier en jouant avec les œufs sur la table et en les faisant rouler doucement afin qu'ils tombent : « I(l) va tomber ! ». Il poursuit son jeu et fait glisser tous les œufs dans notre direction : nous parvenons ou non à les rattraper. Sylvain rit beaucoup, tape des mains sur la table et nous dit à la fin « a gagné, a gagné ! ».

Sylvain n'extrait pas les propriétés de mise en relation du matériel car il est concerné par les actions de « lancer » et « tomber ». Il réitère ces actions afin de retrouver le résultat qui l'a surpris et intéressé.

1.1.2. Atelier 2 : « Parcours de billes »

Sylvain se montre davantage intéressé par le matériel de cet atelier : « A plein de jouets ! ». Il commence son exploration en assemblant deux éléments arrondis, puis trois autres éléments différents dont l'entonnoir. Il essaie alors de lui-même avec une bille : « Wouah, ça descend ! ».

Sylvain poursuit ses expériences avec le matériel afin de se créer des certitudes quant aux propriétés physiques des différents éléments mis à sa disposition.

Il se situe dans un assemblage des éléments car il parvient facilement à fixer ensemble plusieurs éléments. Toutefois, Sylvain demeure dans une juxtaposition d'actions car il persiste dans un enrichissement linéaire sans projet défini et le passage de la bille n'est pas toujours bien anticipé.

Sylvain obtient un parcours⁵⁶ qu'il modifie au cours de l'atelier mais la structure principale reste présente. Il rencontre certaines difficultés avec les billes. En effet, celles-ci restent coincées à plusieurs endroits du parcours et Sylvain met du temps à s'ajuster. Il pousse les billes, les récupère mais n'ajuste pas son parcours. Il se retrouve alors face au même problème.

Sylvain fixe un long tuyau au-dessus d'un élément dans son parcours. Nous mettons des billes à l'intérieur du tuyau mais celles-ci restent également bloquées. Une bille est apparente à l'extrémité supérieure : « Oh il est bloqué, pas tombé ». Sylvain constate la situation, enlève la bille et met son doigt à l'intérieur du tuyau. Il sent alors une autre bille, regarde dans le tuyau puis l'enlève du reste de la structure. Surpris de voir tomber des billes, Sylvain dit : « Oh ! Il était plein ! ».

Tant qu'il n'avait pas vu les billes sortir du tuyau, Sylvain ne comprenait pas pourquoi les billes ne tombaient pas. Il est difficile pour lui d'imaginer ce qu'il ne voit pas, de se créer une image mentale de l'intérieur de tuyau.

Par ailleurs, Sylvain porte plusieurs fois à la bouche les billes au cours de l'atelier. Il explore le matériel par son corps. Ces billes se voient également attribuer une fonction animée, tout comme pour les œufs de l'atelier 1, lorsque Sylvain dit : « Roule, roule tout seul » ou « Mais i(l) s'en va ? I(l) s'en va. Pou(r)quoi i(l) s'en va ? ». Les propriétés physiques des billes sont mal connues de Sylvain.

Son langage reste descriptif tout au long de l'atelier. Il constate les résultats de ses actions : « Gade (regarde), c'est bloqué », « (en)core coincé », « ça tombé dedans ».

Plusieurs fois au cours de l'atelier, Sylvain demande notre aide, « tu peux m'aider ? », ou attire notre attention, « rega(r)de ! », bien qu'il ne regarde pas dans notre direction lors de ses énoncés.

1.1.3. Atelier 3 : « Objets non-symboliques »

Sylvain explore le matériel et commence par prendre une boule de pâte à modeler rouge à laquelle il juxtapose petit à petit d'autres objets : pince à linge, grillage, bâtonnet, pic, bolduc, chips

56 Annexes 7, p LXXXIV

en polystyrène, tissu, etc.

Il se situe dans une juxtaposition d'actions simples avec ces objets : pincer, enfoncer, dérouler, couper, scotcher, ou encore recouvrir.

Sylvain n'annonce pas un projet, ses actions ne sont pas dirigées vers un but prédéfini. Il se situe ainsi dans un fonctionnement linéaire qui mène toutefois à la création d'un objet nouveau⁵⁷. Il obtient cet objet au bout de quinze minutes d'atelier. Il le pose ensuite sur le papier journal, sur une table de la pièce.

Il poursuit l'exploration de la boîte contenant le matériel et fait alors des aller-retour entre la boîte et la table et continue ainsi la juxtaposition d'autres éléments.

Sylvain se montre très intéressé par les rouleaux de ficelle et bolduc. Il les déroule jusqu'au bout, les emmêle, les coupe.

Lorsqu'il déplace une nouvelle fois sa construction sur une autre table de la pièce, Sylvain trouve des feutres pour tableaux blancs. Il s'en saisit et commence à dessiner des choses au tableau en nous expliquant une histoire : « Faut pas faire (l)a bêtise, pas la bagarre »

Nous attirons de nouveau son attention sur la boîte. Sylvain nous demande de faire « un rond » (une boule) avec la pâte à modeler qu'il nous tend. Il enfonce ensuite un bâtonnet au travers de cette boule. Nous tournons ensuite chacun notre tour ce bâtonnet sur lui-même afin de faire tourner la boule également. Cette dernière se détache du bâtonnet mais Sylvain s'ajuste efficacement et « soude » la pâte à modeler au bâtonnet : « Il faut coller comme ça ».

Sylvain signifie seulement sa première construction suite à notre demande : « Un vaisseau spatial, il vole la fusée ! ». Il attribue une signification mais l'objet n'est pas agi tel qu'il est signifié.

Le langage de Sylvain reste descriptif pendant tout l'atelier.

Enfin, lors des cinq dernières minutes de l'atelier, Sylvain rejoue avec les feutres et le tableau blanc.

57 Annexes 8, p XCI

1.1.4. Atelier 4 : « Caisse enregistreuse et objets symboliques »

Sylvain passe les deux premières minutes à explorer les différents boutons de la caisse-enregistreuse sans chercher les pièces. Il appuie sur les boutons et regarde les petits écrans où les images changent.

Il essaie ensuite d'ouvrir le tiroir-caisse en tirant dessus puis tourne la manivelle : « Ah voilà, a p(l)ein d'sous ! ».

Sylvain continue son exploration avec les pièces. Il les met dans les différentes encoches, appuie sur les boutons « sale » ou « change » et recommence. Lorsqu'il récupère les pièces, il dit très souvent : « a gagné ! ». Puis il parle de voleur : « Voleur va voler les sous ». Le thème du « voleur » est un thème qui revient souvent dans les jeux de Sylvain. Il part alors « cacher les sous » (une pièce de chaque couleur) dans un des placards de la pièce.

Avec la caisse-enregistreuse, Sylvain demeure dans une succession temporelle d'actions contrainte par le matériel. L'organisation logique de l'objet n'est pas atteinte. Sylvain peut appuyer sur les boutons « change » ou « sale » sans avoir appuyé sur les boutons sous les encoches. Lorsqu'il appuie sur « change » et que les billes tombent sur le côté de la caisse, il est surpris du résultat : « Oh non, c'est pas la bonne ! ». Il marque dans son langage l'écart entre son action et l'effet attendu.

Sylvain est très attiré par les autres objets présents dans la pièce, comme lors de l'atelier 3, notamment trois maisons gigognes que l'on peut fermer à l'aide d'une clé.. Il revient également à son histoire de « voleur », « fermer à clé », « cacher les sous ». Il est difficile de le sortir de cette situation et de ramener son attention au matériel de l'atelier.

Nous décidons alors d'introduire le reste des objets symboliques, mais Sylvain reste à jouer avec les maisons gigognes. Une fois toutes les maisons refermées, il se tourne vers le matériel disposé au sol, prend une banane et nous la tend « tiens, mange ». Nous faisons alors semblant de la manger.

Cependant, Sylvain change tout de suite d'activité et cherche un jeu sonore dans les étagères. Il ne semble pas intéressé par le matériel proposé, nous le laissons jouer quelques instants puis lui proposons de nouveau de regarder les autres objets.

Sylvain touche les paniers, met les deux petits paniers rouges dans le grand panier bleu puis dit : « Tiens, achète ! ». C'est finalement lui qui prend les fruits et légumes. Il recherche des identiques :

Lui : « Achète.. celui-là ! », prend une banane et la met dans le panier bleu, « une banane »

Il regarde et prend une seconde banane qu'il ajoute dans le panier.

Lui : « Encore banane ! A plus banane »

Nous : « Ah non, il n'y a plus de bananes »

Lui : « Carottes.. », cherche toutes les carottes, « Oh, a plus carottes » et les pose dans le panier.

Il prend deux pommes de terre.

« Ca aussi... euh non pas ça » et repose les pommes de terre.

Il prend alors les deux citrons.

« Ca aussi... euh... c'est tout ! ».

Nous annonçons ensuite un prix à Sylvain, il nous donne l'argent et part avec son panier et la caisse-enregistreuse. Il revient, repose le tout au sol et dit : « Allez, on va manger ! ». Il répartit les fruits et légumes dans les deux paniers rouges et nous en donne un. Il fait semblant de manger les aliments puis les pose sur le bureau : « poubelle ! ».

Sylvain reconnaît les propriétés symboliques des objets mais il fonctionne par imitation différée. Ses actions restent juxtaposées et il n'installe pas son jeu dans une situation. Il reproduit des « paquets » d'actions qu'il connaît mais ne se les approprie pas.

1.1.5. Analyse globale

Sylvain demeure dans une juxtaposition d'actions, sans mise en relation des objets, au cours des différents ateliers.

Il se situe dans un rapport particulier aux objets. A plusieurs reprises, Sylvain attribue une fonction d'« être animé » aux objets, notamment lorsque ceux-ci roulent. Il explore également ces objets par le corps, lorsqu'il porte les objets à la bouche par exemple. Nous pouvons parler d'une

ambivalence des conduites relationnelles.

Ses préoccupations cognitives tournent autour d'actions simples et répétées : enfoncer, couper, scotcher, dérouler. Il juxtapose ces actions sans projet défini ou anticipé.

Son jeu avec les objets symboliques correspond à une imitation différée, où Sylvain répète les mêmes actions.

Son langage ne notifie pas les transformations, les mises en relation, la causalité. Ses énoncés restent descriptifs, quel que soit l'atelier.

Enfin, Sylvain est facilement attiré par le reste du matériel présent dans la salle. Son langage suspend alors les actions en cours et ne signifie pas des actions qui ont précédé. Lors de ces moments, il est difficile d'obtenir son attention, Sylvain ne semble pas nous entendre. Nous pouvons dire que la fonction phatique du langage n'est pas toujours présente en réception chez Sylvain.

1.2. Louis, 8 ans et 5 mois

Nous faisons la connaissance de Louis en décembre 2010, en présence de son orthophoniste.

En février 2008 a été posé le diagnostic de « trouble spécifique du langage oral, de type dysphasie phonologique-syntaxique ». Il est noté que le versant réceptif est également « entravé » et des difficultés praxiques sont relevées.

Louis est actuellement scolarisé en milieu spécialisé et suivi en orthophonie depuis 2006.

Lors de notre première rencontre, Louis est un garçon plutôt timide mais il s'ouvrira à nous au fil des deux séances suivantes, où nous serons seulement tous les deux. Louis parle peu et ne me regarde que très rarement lorsque nous échangeons. Son visage est peu expressif et il semble toujours très centré sur ce qu'il est en train de faire.

1.2.1. Atelier 1 : « Œufs gigognes »

Louis associe un premier œuf, le plus grand : « on peut faire ça ». Il poursuit alors en rassemblant les cinq autres œufs par tâtonnement et les ordonne debout du plus grand au plus petit devant lui : « voilà ! ».

Afin de ne voir plus que cinq œufs, il défait alors cinq œufs en comptant à voix basse : « un, deux, trois, ... ». Il obtient alors dix éléments séparés et le plus petit œuf O1 toujours formé. Nous redonnons la consigne et il rassemble les six œufs. Nous initions alors l'encastrement en lui demandant de se tourner. Il émet un « wouah » de surprise lorsque nous lui disons qu'il peut regarder. Quand il doit à son tour obtenir cinq œufs, il modifie la place des œufs sur la table et en prend un dans sa main.

Durant cet atelier, Louis essaie aussi à plusieurs reprises de superposer les œufs, de les accoler entre eux. Il explore également le matériel en mettant sa main dans une demi-coquille ou en la portant à sa bouche : il expérimente directement avec son corps.

Louis ne parvient pas à mettre davantage en relation les éléments. La relation de grandeur est identifiée car il va sérier les œufs du plus grand au plus petit mais il ne réussit pas à encastrenter un

élément dans un élément plus grand. Cette sériation, non notifiée dans son langage, est certainement possible pour Louis car le matériel doit lui évoquer d'autres objets à sérier. Il reproduit alors quelque chose qu'il connaît mais ne semble pas avoir acquis. Enfin les aspects physiques des œufs intéressent également beaucoup Louis durant cet atelier.

1.2.2. Atelier 2 : « Parcours de billes »

Louis commence par explorer le matériel et essaie d'assembler des éléments entre eux mais y parvient très difficilement. Il exprime ses difficultés à plusieurs reprises au début de l'atelier : « ah c'est dur ! ».

Au bout de dix minutes, Louis n'a pas réussi à superposer plus de deux éléments. Nous décidons avec son orthophoniste d'intervenir en lui demandant de nous expliquer ce qu'il a déjà fait. Nous l'incitons à essayer avec une bille à plusieurs reprises pour qu'il se crée ses premières certitudes face à ce matériel.

Rassuré, Louis poursuit son exploration et sa recherche d'identiques, en couleur et en forme.

Louis réussit facilement à superposer les tuyaux qui sont des éléments plus simples à juxtaposer que les éléments arrondis ou droits. Il commence alors à superposer plusieurs tuyaux et obtient un parcours constitué d'une base, de plusieurs tuyaux et d'un élément arrondi au sommet.

Cette construction⁵⁸ sera reprise avec pour seules différences : la couleur de la base, le nombre de tuyaux superposés et l'élément final au sommet.

Louis obtient plusieurs parcours de ce genre car il ne parvient pas à assembler d'autres éléments entre eux. Il reste donc dans des juxtapositions de « paquets » d'éléments qu'il connaît. Il essaie parfois d'ajouter un élément arrondi à un élément droit par exemple, mais il n'y parvient pas. Suite à ces situations de déséquilibre, il poursuit sa superposition de tuyaux.

De plus, Louis est très intéressé par le parcours de la bille dans les différents éléments. Il suit la bille du regard dans l'élément au sommet et lorsqu'elle tombe dans les tuyaux. Il colle son œil au tuyau du haut. Il ne cherche pas à voir où la bille tombe au début, puis regarde par où elle sort ensuite.

58 Annexes 7, p LXXXIV

Ses parcours se cassent parfois mais Louis n'exprime rien, ni par des mots, ni par des mimiques. Il ne parlera pas lors de l'atelier, mais il dira à la fin « elle est grande ma tour ! ». Malgré les difficultés initiales, Louis semble fier de son parcours final qui est en effet très haut.

1.2.3. Atelier 3 : « Objets non-symboliques »

Louis débute l'atelier par une juxtaposition d'actions simples sans projet défini : rouler, écraser, trouer, couper, scotcher, fractionner. Ces actions peuvent être répétées avec ou sur des objets différents. Il passe d'un objet à un autre, revient parfois sur ce qu'il a déjà fait.

Louis explore les différents objets proposés et leurs propriétés physiques durant les vingt premières minutes.

Puis, à partir d'un tuyau en carton et de pâte à modeler bleue, Louis répète la même séquence d'actions plusieurs fois : prend un bout de pâte à modeler, forme une boule en roulant la pâte à modeler entre ses mains puis l'écrase sur le tuyau en carton.

Par cette succession d'actions, Louis obtient un alignement de plusieurs points de pâte à modeler au sommet du tuyau en carton qu'il pose debout au sol.

Nous : « Super ! Qu'est-ce que c'est ça.. ? »

Lui : « Ca, c'est un bonhomme ».

Louis ne décrit sa création que lorsque nous lui demandons, nous ne pouvons pas parler d'un projet défini et annoncé. Louis trouve une ressemblance fortuite au terme de sa répétition d'action et la signifie certainement parce que nous le lui demandons.

Louis réitère alors les mêmes actions afin d'obtenir un second « bonhomme » très ressemblant au premier. Il prend alors les deux tuyaux dans ses mains⁵⁹ et les tape l'un contre l'autre, des morceaux de pâte à modeler tombent au sol.

Avant de terminer l'atelier, nous demandons à Louis de nous expliquer ce qu'il a fait :

Lui : « Moi j'ai fait.. il est où mon bonhomme ? Lui il est cassé ! Lui (le non cassé) il s'est battu avec celui-là (celui qui est cassé). Et l'autre il veut faire hop hop hop hop. Ah j'ai

59 Annexes 8, p XCI

perdu mon oreille ! »

Le reste de l'atelier, Louis ne dira rien d'autre spontanément. Son visage reste toujours très neutre également.

Louis n'éprouve pas le besoin de parler durant son exploration des aspects physiques du matériel. Tout comme lors de l'atelier précédent, il réitère les mêmes actions et varie peu les éléments.

1.2.4. Atelier 4 : « Caisse enregistreuse et objets symboliques »

Louis commence à explorer la caisse enregistreuse en essayant à plusieurs reprises d'introduire les pièces par le trou sur le côté de la caisse et non par les encoches. Il découvre ensuite les encoches et leur fonctionnement. Une fois une pièce de chaque couleur dans la caisse-enregistreuse, Louis appuie au hasard sur le bouton « change » et les pièces tombent dans le toboggan. Louis nous regarde et sourit.

Nous : « Oh ! Comment t'as fait ? »

Lui : « J'ai fait, j'ai fait ça (fait tomber la pièce rouge), après j'ai fait ça (puis la pièce jaune) et ça (puis la pièce orange), attends (pièce coincée) et après ... (il appuie sur « sale »)

« Oh » quand il ne voit pas tomber les pièces dans le toboggan.

Il tourne la manivelle, regarde par le trou sur le côté, dans les encoches et enfin dans le tiroir-caisse : « Ah elles sont là ! », très surpris.

Louis continue son exploration de la caisse et répète longuement les mêmes « paquets » d'actions afin de se construire des certitudes. Comme lors du parcours de billes, Louis regarde longuement à l'intérieur de la caisse-enregistreuse.

Lorsque nous lui demandons de nous expliquer comment fonctionne cette machine, Louis a besoin de manipuler en même temps. De plus, ses explications ont lieu après l'action : « si j'appuie ici ... (le fait), ça tombe ici ».

L'organisation logique des actions n'est pas encore évidente pour Louis, qui ne peut élaborer

en dehors de ses actions. Il envisage une succession temporelle contrainte par la caisse-enregistreuse.

Nous proposons ensuite à Louis les objets symboliques. Il manipule rapidement le matériel et commence à rechercher des identiques dans les fruits et légumes qu'il aligne de proche en proche sur une autre partie de la table.

Nous : « Qu'est-ce que tu es en train de faire ? »

Lui : « Là je fais mon magasin »

Tout comme lors de l'atelier 3, Louis ne signifie pas spontanément ce qu'il fait. Il attribue des propriétés plus spécifiques à ces objets et les reconnaît seulement quand nous lui posons la question.

Il continue d'installer le jeu en prenant un panier, « ça c'est mon sac », puis il répartit l'argent. Il prend son panier, met quelques fruits et légumes, revient vers la caisse et dit : « quatre euros ! ». Nous lui proposons alors de tenir la caisse, Louis accepte volontiers, mais ne nous regarde toujours pas.

Louis continue de jouer et répète toujours les mêmes groupes d'actions : remplir le panier, le vider, donner les pièces.

Il reconnaît une situation mais il n'élabore pas à partir de ce qu'il reconnaît. Il reste dans une imitation différée. On ne peut pas parler d'un jeu symbolique car Louis réitère les mêmes actions et son langage ne donne pas d'éléments d'un projet symbolique.

Enfin, bien qu'il accepte notre participation, Louis ne nous indique pas ce que nous devons faire, s'adresse peu à nous ou sans nous regarder.

1.2.5. Analyse globale

Louis demeure actuellement dans une exploration des aspects logiques et physiques des objets. Il recherche très souvent des identiques et se situe dans une réitération de juxtaposition d'actions qui l'amène à retrouver les mêmes organisations d'objets.

Louis apporte peu de variations à ce qu'il construit, que ce soit avec le parcours de billes ou les objets non-symboliques. Il ne dépasse pas les situations de déséquilibre et revient alors aux

mêmes actions et résultats.

En répétant les mêmes actions, il se crée des certitudes sur les objets, les actions et leurs relations. Louis a toujours besoin d'un long temps d'exploration du matériel.

Louis réitère des actions simples avec les objets non-symboliques, dont celle prédominante de fractionnement. Cette activité transformatrice lui sert alors de support pour la création de son « objet nouveau ».

Avec les objets symboliques, il reconnaît leurs propriétés plus spécifiques mais ses préoccupations sont toujours la recherche de « même » et la répétition de « paquets » d'actions en imitation différée.

Louis est un garçon qui parle très peu et encore moins de façon spontanée. Il paraît de plus en plus à l'aise avec nous mais il nous regardera que rarement pendant nos échanges.

Il n'élabore pas en dehors de ses actions, ne marque pas les relations entre les objets ni entre ses actions. Louis est guidé par l'action et signifie ce qu'il fait seulement lorsque nous le questionnons sur ses actions. Son langage lui sert à désigner et commenter les situations qu'il comprend mais n'a pas encore pour fonction de faire le lien entre ses expériences et ses connaissances.

1.3. Loïc, 8 ans et 8 mois

Loïc est un jeune garçon que nous rencontrons en décembre 2011 pour la première fois, en présence de son orthophoniste. Nous serons en situation duelle seulement pour le dernier atelier.

Un diagnostic de « trouble spécifique du langage oral du type dysphasie réceptive » a été posé en 2007. Un bilinguisme familial est à noter, comme cela sera le cas pour plusieurs autres enfants. Loïc présenterait également des difficultés dans son autre langue.

Loïc est scolarisé au sein d'un IME cette année scolaire.

Loïc utilise beaucoup de gestes et de mimiques pour se faire comprendre. Il utilise principalement des mots isolés, des onomatopées et de courtes phrases qui paraissent parfois comme « plaquées ».

De plus, Loïc est un enfant qui a du mal à supporter les difficultés et les échecs et peut alors devenir opposant et nerveux. Cela a été le cas lors du troisième atelier, nous sommes alors intervenues pour le rassurer et l'encourager à continuer sans l'influencer dans ses explorations.

1.3.1. Atelier 1: « Œufs gigognes »

Loïc forme un seul œuf visible dans lequel se trouvent les cinq autres œufs. A chaque ajout d'un nouvel œuf dans le plus grand, il secoue l'ensemble pour entendre celui qui est à l'intérieur. Lorsqu'il défait cet œuf final, il le pose sur la table pour l'ouvrir et il émet un « han ! » de surprise, et ainsi de suite pour retrouver les douze éléments de départ.

Il parvient à constituer les six œufs et les ordonne debout du plus grand au plus petit en ligne devant lui. Lorsque nous lui proposons la deuxième consigne, il prend le plus petit œuf dans sa main : « cinq ! ». Puis il ouvre O2 et y met O1 dedans, sans refermer. Il rouvre alors tous les autres œufs et reforme ensuite un seul œuf en partant du plus petit vers le plus grand, sans que nous puissions redonner les consignes intermédiaires.

Nous considérons donc que Loïc a su mettre en relation de grandeur les différents éléments, même si son langage ne nous informe pas de cette compréhension de sériation et d'emboîtement.

1.3.2. Atelier 2 : « Parcours de billes »

Loïc construira cinq parcours au cours de l'atelier mais ils resteront très similaires. En effet, Loïc réitère la même action aux mêmes types d'objets : base, tuyau et élément arrondi/droit. Il fonctionne par « paquets ». Chaque parcours créé sera laissé tel quel sur le sol⁶⁰. Loïc reprend un de ses parcours mais reste dans une superposition très linéaire.

Nous ne pouvons pas parler d'assemblage mais plutôt de superposition, de rapprochement car Loïc ne s'approprie pas la spécificité du matériel malgré ses longs temps d'exploration. De plus, certains éléments sont seulement posés et ne sont pas fixés aux autres éléments.

Loïc n'apporte pas de variations lors de la construction de ses parcours : il ne change ni l'ordre des actions, ni les propriétés de la structure. Il n'anticipe pas et ne s'appuie pas sur les résultats précédents.

Loïc utilise essentiellement des mimiques et des onomatopées pour s'exprimer : « mh.. ah ah ! » quand il a une idée, « hé ! » quand il n'arrive pas à superposer deux éléments.

Quelques mots et phrases courtes annoncent une action, comme « c'est pati ! » avant de mettre une bille en haut du parcours, ou au contraire un résultat final « voilà ! » lorsqu'il parvient à assembler plusieurs éléments ensemble.

Son langage ne marque pas davantage de mise en relation entre les objets ou ne notifie pas les différentes situations par des verbes.

Par ailleurs, Loïc ne s'adresse pas à nous et ne cherche pas notre soutien.

L'atelier durera un quart d'heure, Loïc ne voudra pas poursuivre plus longtemps.

1.3.3. Atelier 3 : « Objets non-symboliques »

Loïc explore le matériel et applique des actions simples à différents objets. Il réitère ces actions : « mettre dans », « fractionner », « dérouler », « scotcher », « aligner » ... Il se crée également des certitudes en appliquant une même action à des objets différents comme lorsqu'il enfle des chips en polystyrène le long d'un bâtonnet puis de fils de fer entourés de tissus. Loïc passera du temps à répéter cette action.

60 Annexes 7, p LXXXV

Loïc rencontre des difficultés pour faire tenir verticalement les bouts de cartons en les superposant légèrement les uns contre les autres. Il utilise ensuite la pâte à modeler pour fixer les différents éléments en carton. Cette conduite est plus ou moins efficace car la pâte à modeler ne colle pas suffisamment pour tenir les morceaux ensemble. Loïc commence à avoir du mal à gérer cette frustration et s'énerve petit à petit.

*Lui : « Pourquoi **tu** tiens pas ?? » en tapant sur le carton
« C'est tout cassé »*

Par sa question dirigée à l'objet, nous faisons l'hypothèse que Loïc donne une fonction animée au carton.

Nous décidons alors d'intervenir pour rassurer Loïc et l'encourager à poursuivre son idée en lui proposant de regarder dans la boîte et voir si quelque chose peut l'aider. Il saisit alors le scotch et la paire de ciseaux. Il s'ajuste efficacement mais Loïc a eu besoin de notre présence pour calmer sa frustration et ainsi pouvoir reprendre son projet de fixer les différents morceaux de carton entre eux pour former comme un mur.

Loïc poursuit l'atelier en fractionnant des morceaux de pâte à modeler qu'il roule entre ses mains puis qu'il écrase au sol. Il forme ainsi deux lignes en quinconce, devant le « mur » en carton qu'il vient d'assembler. Il déroule ensuite le bolduc devant ces lignes de pâte à modeler. Plusieurs alignements sont alors formés.

Loïc place ensuite des fils de fer en correspondance terme à terme. Il explore encore le matériel dans la boîte et collectionne alors les bâtonnets de différentes tailles, qu'il positionne de façon sériée. Il s'intéresse ici à l'aspect logique de ce matériel et à son organisation spatiale.

Beaucoup d'objets sont utilisés par Loïc au cours de cet atelier et nous pensons à la fin qu'il a certainement voulu créer un « parcours »⁶¹ lorsqu'il pose sa main au sol, index et majeur représentant les jambes, et que ce « bonhomme » se promène à travers les différents éléments : la main passe au-dessus du mur en carton, saute au-dessus de la pâte à modeler, sursaute près du bolduc, évite les pics qui lui tombent dessus, etc.

Loïc paraît rechercher différents éprouvés sensoriels tout au long de cette séance.

61 Annexes 8, p XCII

Loïc ponctue son jeu par différentes onomatopées et mimiques : « tchiii ! » quand la main sursaute près du bolduc, « héééé ahahahah » quand la main passe entre les fils de fer, ou encore le fait d'avaler sa salive pour, semble-t-il, marquer la peur. Mais Loïc ne signifie pas plus son jeu par des mots.

Loïc explore les aspects logiques et surtout physiques des objets présents dans cet atelier et recherche également différents éprouvés sensoriels en jouant avec sa main ou dans sa façon de toucher les objets.

1.3.4. Atelier 4 : « Caisse enregistreuse et objets symboliques »

Loïc commence par explorer la caisse enregistreuse sans utiliser les pièces. Il tourne la manivelle pendant plusieurs secondes, il appuie sur les différents boutons plusieurs fois, il regarde par le trou sur le côté ou dans les encoches de couleurs.

Il saisit par la suite une pièce orange qu'il teste dans chaque encoche : rouge, jaune puis orange. Il appuie alors sous le bouton en-dessous puis sur « change ». Il récupère la pièce dans le toboggan en disant « merci ! », la remet dans l'encoche et cette fois-ci appuie sur « sale ». La pièce tombe dans le tiroir-caisse encore ouvert mais nous ne la voyons pas. Loïc s'agite, tape sur la caisse et répète : « donne-moi ça allez ! ». Là encore, Loïc s'adresse à l'objet comme s'il était animé et qu'il était la cause de la situation.

Loïc poursuit son exploration de la caisse sans être en attente particulière lorsque la pièce tombe à tel ou tel endroit. Il n'est pas dans une recherche de résultat mais dans une répétition d'actions : « mettre dans », « appuyer sur », « prendre ».

Le lien entre son action « cause de » et le résultat n'est pas établi. Loïc est donc davantage dans une succession temporelle d'actions contrainte par le matériel, et non dans une organisation logique des actions.

Loïc initie un jeu quand il appuie sur le bouton rouge qui fait apparaître une glace en dessin et qu'il fait semblant de manger une glace après avoir mis une pièce rouge dans la caisse. Nous décidons alors d'introduire le reste du matériel.

S'installe une répétition de scènes très similaires où l'intérêt de Loïc persiste essentiellement sur les actions de « mettre dans », « appuyer sur » et autres actions liées à la caisse. Il reste à sa place devant la table, ne se déplace pas et reste très fermé sur son jeu.

Des mots isolés et des phrases courtes accompagnent son jeu :

Lui : « Li (livre) ? » quand il appuie sur le bouton jaune qui fait apparaître le dessin d'un livre

« Dix ? »

« Quoi ? » et met une première pièce jaune dans l'encoche

« Encore une ? » puis met une seconde pièce jaune.

Loïc joue deux personnages et parle donc pour les deux personnages. Il ne nous intègre pas dans son jeu au début, même lorsque nous lui posons des questions pour interagir avec lui. Il acceptera notre participation seulement sur notre initiative, mais il ne s'adresse pas à nous quand il parle, son regard reste toujours porté sur la caisse et les pièces.

Loïc reconnaît les propriétés symboliques des objets présents devant lui mais reste dans une répétition d'un groupe d'actions lié à la situation. Il n'invente pas davantage autour de cette situation, ni dans ses actions, ni dans ses énoncés.

1.3.5. Analyse globale

Loïc met facilement en relation les objets quand le matériel est contraint comme avec les œufs gigognes, bien que son langage ne signale pas cette mise en relation.

Pour le parcours de billes, Loïc juxtapose les éléments et répète les mêmes organisations d'objets. Il est dans une retrouvabilité du couple action-objet et il n'apporte pas de variations au cours de l'atelier.

Loïc explore les propriétés logiques et physiques des objets lors du troisième atelier par une suite de juxtapositions d'actions simples. Il établit une organisation spatiale des objets. Il collectionne et établit des correspondances en mettant en contact ou bout à bout des objets

identiques. Il fractionne la pâte à modeler jusqu'à épuisement. Il enfile les chips en polystyrène sur différents objets.

Par ailleurs, nous relevons une recherche importante d'éprouvés sensoriels tout au long de cet atelier.

Lorsque Loïc n'obtient pas le résultat souhaité, il supporte difficilement la situation et nous le sentons alors nerveux. De plus, lors de ces moments, Loïc s'adresse aux objets et leur attribue un statut « animé » pouvant « être agissable » sans lui.

Loïc rencontre aussi des difficultés pour établir un lien entre son action « cause de » et le résultat lors de l'exploration de la caisse-enregistreuse. Il ne recherche pas de résultats mais une répétition d'actions.

Le matériel symbolique est reconnu mais Loïc n'installe pas une situation plus large autour et reste là encore dans une répétition d'actions liées à la caisse essentiellement.

Loïc communique énormément par onomatopées et mimiques au cours de ces trois ateliers. Celles-ci accompagnent ses actions et marquent les résultats mais sont rarement destinées à attirer notre attention. En effet, Loïc peut exprimer beaucoup de choses mais ne nous intègre pas dans ses jeux ou ne recherche pas notre aide quand il est en difficulté.

Quelques mots et phrases ponctuent son jeu avec les objets symboliques et il installe ainsi un dialogue entre deux personnages mais cela reste très répétitif et « plaqué ». Il répète des séquences et signifie par son langage un résultat ou une émotion.

1.4. Quentin, 9 ans et 6 mois

Nous faisons connaissance avec Quentin en janvier 2010 lors d'une de ses séances d'orthophonie. Nous nous reverrons ensuite à trois reprises pour les ateliers, toujours en présence de son orthophoniste.

Quentin présente un « trouble spécifique du langage oral en présence de séquelles d'une fente labio-palatine », diagnostiqué en 2009. Il est suivi en orthophonie depuis septembre 2005 et suit sa scolarisation en CLIS TSL depuis la rentrée scolaire de septembre 2009.

Dès notre première séance, Quentin est communicant, dans l'échange et nous sollicite beaucoup pour que nous l'aidions. Il est peu sûr de lui et l'exprime beaucoup lors de chaque atelier : « c'est dur, c'est trop dur », « j'arrive pas », « tu peux m'aider ? ». En effet, Quentin semble avoir besoin de notre présence et de nos encouragements pour se sentir rassuré et ainsi continuer ses expériences et explorations. Il parle beaucoup, mais son visage reste très fermé et figé.

Quentin semble intéressé par le matériel qui lui est proposé et nous reparlera souvent du « parcours pour les billes ».

1.4.1. Atelier 1 : « Œufs gigognes »

Quentin forme les six œufs très facilement et les laisse couchés sur la table.

Nous lui proposons alors la deuxième consigne, il saisit alors le plus grand œuf O6, l'ouvre et « attrape » l'œuf O5 avec les deux éléments de O6. Il obtient alors cinq œufs. Il procède de la même manière pour les consignes suivantes, Quentin doit donc rouvrir à chaque fois tous les œufs déjà formés pour introduire le plus petit dans cet œuf unique.

Quentin reste silencieux tout au long de l'épreuve et son visage est sans mimique.

Quentin met facilement en relation les différents éléments mais il n'exprime pas cette relation par des mots. Il réussit à obtenir cinq, quatre, ... puis un œuf visible bien que sa procédure ne soit pas la plus anticipatrice et aisée car il doit défaire ce qu'il vient d'assembler à chaque nouvelle consigne. Quentin n'a pas anticipé et ne s'est pas ajusté au fil des consignes.

1.4.2. Atelier 2 : « Parcours de billes »

Quentin commence par superposer deux, puis trois éléments afin d'explorer le matériel.

Il applique une même action à un même type d'objet, à un même couple d'objets : un élément base et un tuyau. Il est donc dans une recherche d'identiques.

Il va également disposer ces couples d'objets spatialement, comme s'ils marquaient les quatre angles d'un carré. Quentin souhaite rejoindre ces quatre parties en construisant son parcours mais il abandonnera ce projet par la suite face à ses difficultés.

Ce qui fait sens pour Quentin, c'est le fait de superposer les éléments. Quand il juxtapose un élément sur un autre, il pense que cela fonctionne alors que ce n'est pas toujours le cas car il n'a pas perçu la spécificité du matériel.

Quentin ne s'appuie pas sur ce qu'il a déjà fait, il n'élabore pas à partir des résultats fortuits qu'il a obtenus. Il continue de superposer des groupes d'éléments sans chercher la cause d'une situation non souhaitée.

Quentin n'est pas dans une organisation d'actions, il n'assemble pas des éléments. Il réitère des actions, des couples d'objets et des résultats, c'est-à-dire qu'il réitère des juxtapositions qui le mènent à la construction d'un parcours.⁶²

Son langage procède par identification du résultat immédiat : « j'ai krouvé », « yes ! », « voilà » quand le résultat souhaité est obtenu. Mais aussi « c'est dur », « il tombe le truc », ses onomatopées de déception comme « oh ! » ou encore ses soupirs lorsque le résultat attendu n'est pas là.

Quentin n'utilise pas de verbes pour notifier la situation, les déséquilibres ou encore une relation entre deux objets.

Par ailleurs, Quentin a énormément besoin de notre présence et de nos encouragements durant l'atelier. Il nous regarde beaucoup, nous demande de l'aider et attire notre attention : « Regarde ! C'est bloqué ici », « Hé, regarde, ça a fait vouuuh vouuuh » pour me montrer le trajet de la bille.

62 Annexes 7, p LXXXV

1.4.3. Atelier 3 : « Objets non-symboliques »

Dans un premier temps, Quentin sort tout le matériel mis à sa disposition dans la boîte et explore les objets suivants : la boîte retournée au sol, les pics, la ficelle, la pâte à modeler, les gobelets.

Comme lors de l'atelier précédent, Quentin dispose spatialement ces éléments : il plante un pic à chaque angle de la boîte en carton. Il procède aussi par couples d'objets auxquels il applique la même action.

Il annonce son projet, « je veux faire une guirlande », lorsqu'il déroule la ficelle car cette dernière doit lui rappeler les guirlandes. Il affine ensuite ce projet : « je vais faire un sapin ! » en formant des boules de pâte à modeler rouges qu'il enfonce dans les pics. Il associe alors l'idée de « sapin » à celle de « guirlande ».

Des mises en relation entre les objets sont verbalisées : « c'est **trop** lourd » quand je lui demande pourquoi le pic tombe, « ah c'est petit, je veux un **plus** grand ».

Quentin expérimente certaines propriétés physiques : il superpose un gobelet en plastique au pic, qui tombe sous le poids du gobelet : « c'est trop lourd.. ».

Il passe beaucoup de temps à appliquer la même action de « couper » à différents objets : grillages, tissus, fils de fer entourés de tissu, tuyaux en carton. Il n'utilise pas pour autant ce qu'il obtient après cette action, son projet de faire un sapin ne semble plus présent. Il est dans ce qu'on appelle un « faire pour faire ».

Dans un second temps, Quentin change d'idée et souhaite construire « un bonhomme » : il crée un bonhomme de neige en accolant deux boules de pâte à modeler rouge, qui ont fait naître cette idée de bonhomme. Il précise son bonhomme en ajoutant des détails comme les yeux, le nez, la bouche, des boutons de vêtement, ou encore des pieds.

Il n'anticipe pas lorsqu'il enfonce des pics en bois dans le corps du bonhomme en pâte à modeler qu'il souhaite faire tenir debout. Les pics s'enfoncent dans la boule de pâte à modeler. Cette situation rejoint celle avec le gobelet et note une insuffisance des connaissances physiques des objets.

Quentin ponctue ses actions sur la pâte à modeler par des onomatopées : « hip hip hip », « youp, youp, youp ! », « yah yah ! ». Il identifie ensuite le résultat : « voilà ! » ou « ça tient pas » très

souvent.

Il nous sollicite souvent pour l'aider et nous montre le résultat de ses actions, tout comme lors de l'atelier précédent.

Quentin réussit plus ou moins facilement son bonhomme⁶³ mais il ne semble pas satisfait du résultat malgré nos encouragements et félicitations. Il semble de moins en moins gérer la situation qu'il considère comme un échec et ne parvient pas à s'ajuster. Quentin se montre impulsif envers la création de ce nouvel objet à la fin de l'atelier : il détruit son bonhomme (« et crac ! »), lui crève les yeux (« oeu crevé ») et donne des coups de ciseaux dedans.

1.4.4. Atelier 4 : « Caisse enregistreuse et objets symboliques »

Le fonctionnement de la caisse ne semble pas être acquis par Quentin au terme des dix minutes d'exploration. Quentin n'a pas su se créer des certitudes quant à la succession logique des actions, aux liaisons causales.

Au cours de son exploration :

Nous : « Et si on veut faire tomber les pièces par là, par le toboggan, comment on fait ? »

Lui : « Bah j'en sais rien.. »

Lorsque nous lui demandons de nous expliquer comment il faut faire :

Nous : « Alors moi j'aimerais que ça aille ici (en montrant le toboggan), alors j'appuie ... ? »

Lui : « Euh, peut-être là » en montrant le bouton « sale » alors que c'est normalement l'autre bouton.

Nous appuyons sur le bouton « sale », on entend les pièces tomber dans le tiroir-caisse.

Lui : « Peut-être ça (« sale ») ça va ici (toboggan) ou ça (« change ») ça va ici (tiroir-caisse) ». Il s'agit toujours de l'inverse.

De plus, Quentin a toujours besoin de manipuler même quand nous lui demandons de nous expliquer pour que nous le fassions nous-même. Ses énoncés sont dans l'action ou après l'action. Quentin ne peut donc anticiper et élaborer en dehors de ses actions.

63 Annexes 8, XCII

Il ne marque pas non plus de relation dans ses énoncés. Il reste dans le constat, la description.

Suite à l'ajout des objets symboliques, Quentin répartit l'argent et les paniers entre nous deux : il garde les pièces de la caisse-enregistreuse et nous laisse les autres pièces et billets ainsi que les paniers. Il dit ensuite : « Tu passes à la caisse, tu paies à la caisse et puis voilà ».

Son jeu consiste en la répétition de « paquets » d'actions et il reste en une imitation différée. Quentin reproduit toujours les mêmes petites scènes : mettre des fruits et légumes dans le panier, mettre les pièces dans la caisse, partir vers un autre endroit de la pièce.

Une fois ces « paquets » d'actions terminés, on remarque que Quentin ne sait plus quoi faire, ne sait pas comment enrichir son jeu alors il recommence la même scène.

Au-delà des actions, le langage contribuerait à la fiction, à la complexifier et à l'organiser mais les énoncés de Quentin restent également plaqués, répétés et n'apportent pas de significations nouvelles à son jeu.

1.4.5. Analyse globale

Face à un matériel contraint comme les œufs gigognes, Quentin parvient facilement à mettre en relation les éléments mais son langage ne signifie pas cette relation ou n'anticipe pas ses actions.

Lors des ateliers 2 et 3, Quentin demeure dans une juxtaposition d'actions répétées et il ne parvient pas à anticiper et à élaborer à partir du résultat. Il répète les mêmes « paquets d'actions » et retrouve ainsi les mêmes organisations d'objets.

Ses énoncés notent surtout les résultats, lorsqu'il construit le parcours de billes, c'est-à-dire qu'ils ont lieu après l'action et constatent la situation.

Quentin trouve également des ressemblances avec des choses connues qui vont amener une symbolisation. En effet, il n'a pas pour projet de faire une guirlande, un sapin ou encore un bonhomme, c'est la ressemblance qui appelle ici à la dénomination.

Nous notons les premières mises en relation entre les objets au cours de l'atelier 3. Mais ces

mises en relation (« c'est trop lourd », « c'est petit, je veux plus grand ») montrent aussi les difficultés de Quentin à anticiper le résultat de ses actions et son manque de connaissances quant aux propriétés physiques des objets.

Quentin ne parvient pas à mettre en relation ses différentes actions sur la caisse-enregistreuse et reste dans une compréhension de son fonctionnement par succession temporelle contrainte. Son langage reste alors juxtaposé et ne peut se détacher de l'action. Il fonctionne par immédiateté.

Enfin, son jeu autour des objets symboliques est interprété comme une imitation différée, une répétition de scènes, sans autre apport symbolique.

1.5. Léna, 9 ans et 6 mois

Nous avons rencontré Léna pour la première fois un peu avant les vacances de fin d'année 2010. Léna est la seule fille de notre population d'enfants diagnostiqués dysphasiques.

Le diagnostic de « trouble significatif et spécifique du développement du langage oral » est posé en juin 2008. Ce diagnostic est posé dans un contexte de bilinguisme : les parents parlent une autre langue à la maison et il est noté que des difficultés apparaissent également dans celle-ci même si elle semble mieux maîtrisée par Léna.

Une prise en charge orthophonique est mise en place depuis 2006 et Léna suit sa scolarisation en milieu spécialisé durant cette année.

Lors des séances, nous découvrons une petite fille très inhibée, avec un visage peu expressif et des gestes lents. Elle recherche souvent le regard de l'adulte ou son aide. Lorsque Léna se sent en difficultés, elle fait peu de choses et souhaite arrêter rapidement comme cela sera le cas pour les ateliers 2 et 3.

Léna recherche également notre attention en dehors des séances et nous sollicitera souvent dans les couloirs de l'établissement. De plus, on notera une évolution positive lors du dernier atelier, qui avait eu lieu de façon duelle.

1.5.1. Atelier 1 : « Œufs gigognes »

Une fois la première consigne donnée, Léna regarde longuement le matériel sans y toucher puis dit « on peut faire ça » tout en assemblant le plus petit œuf O1. Elle continue ensuite à assembler les cinq autres œufs, de façon plus ou moins immédiate.

Après la deuxième consigne, Léna positionne debout les six œufs en les sériant du plus grand au plus petit puis met un œuf sur le côté. Nous réalisons alors la tâche d'initiation et lui redonnons la consigne. Léna parvient alors à obtenir cinq œufs en commençant par encastrier le plus petit œuf O1 dans O2 et ainsi de suite.

Léna réussit à mettre en relation ces différents éléments après avoir initié l'encastrement d'un œuf dans un autre. Cependant, elle ne marque pas cette relation par des mots au cours de l'atelier.

1.5.2. Atelier 2 : « Parcours de billes »

Léna ne réussit pas à s'approprier la spécificité du matériel et reste dans une simple juxtaposition de deux ou trois éléments⁶⁴. Elle recherche beaucoup d'identiques dans les éléments qu'elle choisit : même couleur et/ou même forme.

On ne peut pas parler d'assemblage car elle ne tient pas toujours compte du sens des éléments. De plus, lorsqu'elle ne parvient pas à juxtaposer deux éléments entre eux, elle ne cherche pas de solutions. Léna est dans le constat simple : « ça roule pas », « ça marche pas ». Son langage ne marque pas de mise en relation, de coordinations. Son visage reste sans mimique quand elle constate que cela ne marche pas.

Léna a du mal à s'ajuster lorsque la bille ne roule pas dans un des éléments car elle n'a pas pris la pente en considération : « **comment** tenir le truc ? » dit-elle en nous regardant. Le terme « comment » marque la première relation, mais cette question évoque une « toute-puissance » de l'adulte.

Elle reste dans une action directe sur l'environnement, dans l'immédiateté. Il semble que Léna ne peut envisager l'action que si l'action vient d'elle : la bille bouge si elle bouge la structure. Elle ne peut pas envisager l'action si elle agit de manière plus indirecte : placer un élément pour tenir la structure, changer un élément de place. Nous pouvons nous demander s'il existe une dissociation de l'objet et de l'action.

Léna n'explore pas le matériel seule, elle a besoin que l'adulte l'accompagne et constate avec elle, l'encourage, mette en sens par des mots.

L'atelier durera peu de temps : un peu moins de huit minutes. Léna ne souhaite pas continuer lorsque nous lui proposons de faire un autre parcours. Son orthophoniste nous indique que Léna préfère arrêter lorsqu'elle est en difficulté, comme ce sera le cas ici et dans l'atelier suivant.

1.5.3 Atelier 3 : « Objets non-symboliques »

Léna juxtapose différents éléments : tuyaux, bolduc, coton, chips en polystyrène. Elle juxtapose plus ou moins facilement ces éléments grâce au scotch. Dès le début, Léna a besoin de

64 Annexes 7, p LXXXVI

l'encouragement et du soutien de l'adulte :

Elle juxtapose deux tuyaux, dont l'un est un plus large de diamètre.

Elle : « Ca tient pas »

Nous : « Comment tu peux faire pour que ça tienne ? »

Elle : « Je sais pas »

Nous : « Essaie de regarder dans la boîte si quelque chose peut t'aider. »

Elle : « Ca ? » en me montrant le scotch.

Le scotch est visible dans la boîte, mais Léna a besoin que nous l'orientons dans sa recherche de solution à son problème et attend notre approbation.

Nous parlons là encore de simple juxtaposition et non d'une construction car Léna n'est pas dans la réalisation d'un projet. Elle est dans un enrichissement linéaire. Aussi, Léna réitère les mêmes actions à un même objet ou à des objets différents : scotcher des tuyaux entre eux, scotcher du bolduc de différentes couleurs aux tuyaux.

Son langage, souvent adressé à l'adulte, sert à constater le résultat immédiat : « ça tient pas », « voilà », « j'ai fini », « ça tient un peu ». On note une différence avec ce « un peu » mais ce terme évoque toujours une juxtaposition et non une relation comme avec « mieux » par exemple. Son visage restera toujours neutre et non expressif durant tout l'atelier.

Par ailleurs, Léna ne symbolisera pas son assemblage final⁶⁵.

L'atelier durera un quart d'heure, pendant lequel nous devons souvent la relancer pour qu'elle poursuive ses expériences avec ce matériel.

1.5.4. Atelier 4 : « Caisse enregistreuse et objets symboliques »

Avec la caisse enregistreuse, Léna est dans une succession temporelle d'actions contrainte par le matériel, et non dans une organisation d'actions.

Elle cherche l'action là où on la voit en regardant dans le trou sur le côté de la caisse ou dans

65 Annexes 8, p XCII

les encoches. Elle réitère longuement ses actions pour se créer des certitudes avant de pouvoir modifier ses actions : « je refais », « je vais essayer par là ».

Elle passe beaucoup de temps à s'appropriier le fonctionnement de la caisse et est parfois en déséquilibre :

Elle récupère deux pièces dans le toboggan mais cherche une troisième pièce (dans le tiroir-caisse)

Nous : « Alors, elle est où l'autre ? »

Elle : « J'en sais rien.. »

Léna a surtout un langage descriptif et là encore, le premier mot qui indique un début de relation est « comment » dans sa question « **comment** sortir ça ? » qui demande à l'adulte « qui sait tout ».

Mais nous relevons ensuite de vraies mises en relation dans cet atelier : « **pourquoi** ça sort pas ici ? », « ça, c'est **pour** faire dans la caisse, et ça, c'est **pour** faire sur le toboggan ».

L'atelier se poursuit avec l'ajout des objets symboliques :

Elle : « Je fais quoi ? »

Nous : « Alors, à quoi ça te fait penser tout ça ? Qu'est-ce que tu pourrais faire avec ? »

Elle : « Acheter des fruits »

Nous : « Oui, on pourrait acheter des fruits ! »

Elle : « Alors, t'es la caisse ».

Nous commençons alors à jouer. Cependant, Léna n'organise pas son magasin ou ne demande pas combien elle nous doit, par exemple. Son jeu est réduit au début. Par la suite, elle reprend ce que nous propose lorsque nous inversons les rôles. Elle est alors dans de l'imitation différée, aussi bien en ce qui concerne ses actions que ses énoncés.

Enfin, Léna s'approprie davantage le jeu dans les dernières minutes et nous le constatons aussi dans son langage :

Nous : « Qu'est-ce que vous me conseillez ? »

Elle : « Des bananes. Aussi avec des oranges. Aussi la banane avec la poire c'est très bon »

Elle regarde notre panier : « Que des fruits ! »

[...]

Nous : « J'espère qu'ils seront bons les fruits ! »

Elle : « Ils sont excellents ! »

Durant son jeu, Léna porte surtout un intérêt aux actions de vider et de remplir le panier ainsi que de mettre les pièces dans la caisse enregistreuse.

Elle reste autour de la table où sont posés les différents objets et ne signale pas des espaces différents selon les situations qu'elle joue.

Léna est dans une répétition de scènes qu'elle enrichit par l'imitation différée puis elle s'approprie petit à petit le jeu et semble prendre plaisir à jouer. Son visage devient également plus expressif au cours de cette séance.

C'est la première fois que Léna ne souhaite pas arrêter plus tôt l'atelier.

1.5.5. Analyse globale

Léna est une petite fille qui a sans cesse besoin d'être relancée et encouragée. Elle ose peu quand elle se sent en difficulté et préfère demander l'aide de l'adulte ou alors abréger la séance.

Après un long temps d'observation, les œufs gigognes sont formés puis emboîtés suite à l'initiation de l'encastrement.

Léna agit par juxtapositions répétées. Elle superpose les éléments du parcours de billes sans tenir compte de la spécificité du matériel. Et elle ajoute des éléments au tuyau initial sans avoir de projet dans l'atelier 3.

Elle explore très peu le matériel au cours des ateliers 2 et 3 et elle souhaite rapidement arrêter ces séances.

Léna demeure dans la situation immédiate et dans un enrichissement linéaire non-anticipé. Sa compréhension du fonctionnement de la caisse-enregistreuse est également linéaire, soit une succession temporelle d'actions.

Léna verbalise principalement le résultat immédiat de ses actions : « voilà », « j'ai fini », « ça roule pas ». Ses énoncés sont souvent accompagnés d'un regard vers l'adulte, qui est alors posé comme la personne « qui sait tout ». Elle utilise peu le langage pour mettre en relation.

Léna utilise le langage pour décrire des situations, des états mais non comme outil pour élaborer en dehors de l'action.

Elle s'approprie davantage les objets symboliques du dernier atelier et nous le constatons également dans son langage qui commence à apporter des choses nouvelles à la situation. Néanmoins, Léna reste dans une imitation différée et une répétition de groupes d'actions mais il aurait été intéressant de poursuivre cet atelier avec elle.

1.6 Arthur, 10 ans et 6 mois

Nous faisons la connaissance d'Arthur en février 2011 en présence de son orthophoniste.

Arthur est suivi en orthophonie depuis l'âge de 2 ans et demi et un diagnostic de « trouble spécifique du langage oral prédominant sur le versant expressif » a été posé en 2006.

Après trois ans dans un établissement spécialisé, Arthur est actuellement scolarisé en classe de CM1 dans son école de quartier sans aide particulière.

Arthur est un jeune garçon qui parlera peu pendant les séances mais qui semble intéressé par le matériel qu'on lui propose. Son visage reste neutre alors que ses gestes peuvent montrer une certaine force et vivacité, comme lors des ateliers 3 et 4.

1.6.1 Atelier 1 : « Œufs gigognes »

Arthur commence par mettre tous les éléments posés ouverts vers le haut, puis il forme un seul œuf contenant les autres en partant du plus petit, soit O1 : « et voilà ». Nous lui demandons s'il a une autre idée, il me répond alors « par taille » et commence à assembler les œufs et les positionne debout devant lui du plus petit au plus grand, de O1 à O6.

Suite à la deuxième consigne, il ouvre O6, approche une moitié de l'œuf O5 puis reforme O6 et cache l'œuf sous le bureau : « on enlève celui-là ». Nous lui précisons alors la consigne et il ouvre O2 pour mettre O1 dedans. Il poursuit ensuite en mettant le plus petit œuf dans celui de taille juste supérieure.

Arthur parvient aisément à manipuler ce matériel et tient compte de sa spécificité. Par ailleurs, il s'ajuste au cours de l'épreuve lorsqu'il change d'œuf pour commencer l'emboîtement. Il est aussi le seul enfant à parler de « taille », il extrait alors le critère essentiel du matériel.

1.6.2 Atelier 2 : « Parcours de billes »

Arthur se situe dans une simple juxtaposition des différents éléments car il ne tient pas compte de la spécificité du matériel pour superposer les éléments et procède beaucoup par tâtonnement.

La superposition devient plus rapide à la fin de l'atelier mais il fonctionne par recherche d'identiques (même forme) et ne fait pas toujours bien coïncider les ouvertures des éléments, par conséquent la bille ne passe pas dans tous les éléments comme souhaité.

Toutefois, il réalise un plus grand parcours⁶⁶ que d'autres enfants qui sont eux aussi dans la juxtaposition d'éléments.

Face à une situation de déséquilibre, c'est-à-dire lorsqu'il ne parvient pas à assembler deux éléments ensemble, Arthur revient à ce qu'il sait faire : superposer des tuyaux.

Son langage note seulement par « ça ne va pas » ou « mince » ces situations. Les juxtapositions réussies sont notées par « et voilà » et « et c'est bon » essentiellement. Arthur verbalise après l'action.

D'une manière générale, Arthur parle peu durant l'atelier et n'échange pas avec moi.

Arthur rencontre aussi des difficultés d'anticipation pour les dénivelés du parcours. En effet, il peut ajouter des éléments qui vont créer une pente montante où la bille ne pourra pas aller. Il arrive à s'ajuster après plusieurs essais avec les billes.

Nous notons également une certaine force dans ses gestes, que l'on retrouvera dans les autres ateliers. Il semblerait qu'il y ait peu de différenciation au niveau de l'intensité.

1.6.3 Atelier 3 : « Objets non-symboliques »

Arthur explore les aspects physiques du matériel tout au long de l'atelier. Il procède par juxtaposition et répétition de groupes d'actions telles que : enrouler, envelopper, enfiler, enfoncer, scotcher, etc.

66 Annexes 7, p LXXXVI

Suite à ses actions, Arthur obtient un objet nouveau qu'il nomme seulement lorsque je lui demande ce que c'est : « C'est un grappin »⁶⁷. Il donne une signification à cet objet, une fois qu'il l'a obtenu et qu'il a identifié certaines de ses propriétés.

En effet, il fait tourner au-dessus de lui cet objet et lance vivement l'une des extrémités à travers la pièce. Il reconnaît donc qu'une partie peut être lancée. Son orthophoniste nous fera part plus tard qu'Arthur est souvent centré sur l'action de « lancer ». Nous pourrions nous-même le constater lors de cet atelier et du suivant.

Arthur construit un second grappin au cours de cette séance, sur le même principe que le premier.

Arthur ne prête pas attention à ce qui l'entoure lorsqu'il lance son grappin dans n'importe quelle direction. Il ne semble pas conscient du risque, pour lui, pour les autres ou pour le matériel présent dans la pièce. Il est même surpris par le résultat de ses actions : « oups », « mince ».

Tout comme lors du premier atelier, Arthur communique peu et n'utilise pas le langage pour informer de ce qu'il fait, des changements ou encore des relations entre les objets.

1.6.4 Atelier 4 : « Caisse-enregistreuse et objets symboliques »

Face à la caisse-enregistreuse, Arthur reste dans une succession temporelle d'actions contrainte au matériel.

Il passe un long moment à explorer la caisse, la tourne dans tous les sens, la secoue et regarde dans les différentes ouvertures. Il cherche à comprendre le fonctionnement et réitère les mêmes actions afin de se créer des certitudes.

Nous remarquons toujours une certaine force et intensité dans ses gestes pour mettre les pièces dans les encoches ou encore appuyer sur les boutons.

Arthur a besoin d'agir lorsque nous lui demandons de nous expliquer le fonctionnement de la caisse-enregistreuse. Il ne peut substituer les mots à son action :

Lui : « Bah faut mettre les pièces au bon endroit (le fait), tu fais ça (appuie sur les boutons

67 Annexes 8, p XCIII

en-dessous) après on appuie sur « change » ou « sale » (appuie sur les boutons)

Nous : « Qu'est-ce que ça fait quand on appuie sur les boutons-là ? » en montrant « sale » et « change »

*Lui : « Bah sur « sale », ça va dans la ... », ouvre le tiroir-caisse, « ça va dans la caisse »
« Et sur « change », ça passe par là » et montre le toboggan sur le côté.*

Il ne se représente pas la situation causale et reste dans une succession temporelle. Son langage ne marque pas de mise en relation de causalité.

Lors de l'ajout du matériel symbolique, Arthur essaie d'appliquer les mêmes actions aux objets symboliques avec l'utilisation de la caisse-enregistreuse, c'est-à-dire qu'il met les petites pièces dans les encoches et essaie d'en faire autant avec des fruits et légumes en plastique.

Ne sachant pas quoi faire ensuite, il commence à lancer les pièces, les billets puis les aliments en plastique. Il ne semble pas intéressé par leurs propriétés symboliques mais seulement par la propriété de pouvoir être lancé, là encore.

Comme lors de l'atelier précédent, Arthur crée alors un objet nouveau, qu'il nomme de nouveau « grappin », à partir du matériel symbolique et d'autres éléments disponibles dans le bureau. Sa préoccupation étant de créer quelque chose qu'il pourra lancer, nous le laissons construire cet objet.

Il lance ce « grappin » avec une certaine vivacité. Bien qu'il dise être conscient des risques, Arthur poursuit son activité car il cherche à attraper des objets dans la salle.

Comme pour les autres ateliers, Arthur élabore très peu en dehors de l'action, l'observation de son langage est donc limitée.

1.6.5 Analyse globale

Alors qu'Arthur manipule aisément et met en relation les éléments de l'atelier 1, cela sera plus difficile pour la construction du parcours de billes.

En effet, Arthur persiste dans une juxtaposition des éléments et ne tient pas toujours compte de la spécificité du matériel pour son parcours. Il recherche souvent des identiques dans la seconde partie de l'atelier.

Il n'anticipe pas le passage de la bille mais il parvient à élaborer à partir du résultat après plusieurs essais. Nous pouvons parler d'un fonctionnement par « essai-erreur ».

Arthur se situe également dans une succession temporelle d'actions face à la caisse-enregistreuse qu'il explore longuement auparavant.

Lors des ateliers 3 et 4, Arthur explore les aspects physiques du matériel disponible et crée un objet nouveau au centre de ses préoccupations. Assurément, Arthur porte un intérêt particulier aux actions de « lancer » et « jeter », activités majeures chez le tout jeune enfant.

Pour tous les ateliers, Arthur s'exprime rarement par des mots ou même des mimiques. Il a besoin d'agir et ne peut substituer les mots à son action.

Ses énoncés signalent le résultat de ses actions : le résultat souhaité, ou non, ainsi que la surprise de ce résultat. Ainsi, il réitère souvent les mêmes actions afin de constater la permanence du résultat.

1.7 Marc, 10 ans et 11 mois

Marc est un jeune garçon que nous rencontrons en décembre 2010 en présence de son orthophoniste. Les séances suivantes auront lieu de façon duelle.

Le diagnostic de « dysphasie réceptive sévère associée à un trouble expressif important dans un contexte de bilinguisme » a été posé en avril 2006. Marc semble rencontrer des difficultés dans son autre langue. De plus, Marc a deux sœurs qui présentent elles aussi des troubles du langage importants.

Marc est actuellement en milieu spécialisé pour poursuivre sa scolarisation.

Marc est un enfant qui parle peu spontanément mais il paraît tout à fait intéressé par le matériel que nous lui proposons au cours des séances. Son visage reste également neutre, même lorsqu'il est face à une situation « problème ». Il prend peu d'initiatives, mais il accepte toujours volontiers nos propositions.

1.7.1 Atelier 1 : « Œufs gigognes »

Marc me dit que cela ressemble « à une bol » et qu' « on peut le fermer ». Il assemble alors O6. Il poursuit et ferme d'autres œufs sans ordre particulier, parfois il laisse d'autres éléments dedans. Il assemble finalement les six œufs et les dispose de façon aléatoire devant lui.

Suite à la deuxième consigne, Marc réfléchit très longuement puis déplace sur la table un œuf pour obtenir cinq œufs alignés puis ajoute O1 à cette ligne : « il faut enlever le tout petit » puis « on peut mettre dedans » et ouvre alors O2 pour y mettre O1. Il poursuit ainsi le reste de l'atelier.

Marc réussit l'épreuve, anticipe bien une fois la compréhension de la relation entre les œufs acquise. On note qu'il verbalise ce qu'il fait avant de le faire, il peut donc élaborer en pensée. Toutefois, lorsque Marc dit « le tout petit », et non « le plus petit », son langage ne marque pas de relation.

1.7.2 Atelier : « Parcours de billes »

Marc est le premier enfant à me signaler qu'il connaît ce jeu ; nous en tiendrons compte pour nos observations.

Marc juxtapose les premiers éléments sans tenir compte des ouvertures aux extrémités mais il s'ajuste assez rapidement lorsqu'il se rend compte de son erreur : « Euh ! ».

Marc poursuit son parcours et assemble facilement la suite des éléments. Il rencontre quelques difficultés pour les notions de dénivelés et de hauteur mais une chute de son parcours lui permet là encore de s'ajuster et ainsi de mieux gérer certaines pentes nécessaires au passage de la bille. Il marque la fin de sa construction par un « voilà ».

Cependant, le dénivelé de certains éléments n'est pas assez important. Marc le constate après un essai avec une bille : « Ca ne marche pas ».

Il parvient difficilement à s'ajuster à l'aide des tuyaux et il réduit petit à petit son parcours et enlève ainsi les éléments qui le gênent pour la descente de la bille. Marc ne réussit pas à modifier les propriétés physiques de son parcours, il varie essentiellement sa longueur.

Il ne verbalise pas les différentes situations et ne signale rien par la mimique de son visage.

Marc assemble facilement les éléments pour construire son parcours mais il rencontre des difficultés quant au dénivelé nécessaire au passage de la bille. Ces situations ne sont constatées que lorsqu'il essaie avec une bille, il ne réussit donc pas à anticiper.

Cette non-anticipation est certainement due également au fait que Marc ne regarde pas l'ensemble de son parcours, son regard reste fixé au sommet où il assemble petit à petit de nouveaux éléments.

Son parcours final⁶⁸ comporte toujours une pente montante qu'il ne modifiera pas. Il s'adapte une première fois en levant la structure pour que la bille poursuive son chemin. Pourtant, il ne garde pas la structure levée au passage des autres billes, qu'il doit alors pousser.

Marc est dans une succession d'assemblages d'éléments mais non dans une organisation

68 Annexes 7, p LXXXVII

d'actions liées par la nécessité d'anticiper le parcours de la bille.

1.7.3 Atelier 3 : « Objets non-symboliques »

Marc saisit dès le début de l'atelier un tuyau en carton auquel il juxtapose différents éléments par répétition d'actions simples : enfoncer, envelopper, enrouler, mettre dans, ...

Là encore, Marc n'annonce pas son projet ou ne dénomme pas de lui-même cet objet nouveau.

Nous : « Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu es en train de faire ? »

Lui : « Euh, moi je fais un pistolet ».

Marc poursuit la création de ce nouvel objet et passe beaucoup de temps à enfoncer des éléments divers à l'intérieur du tuyau : coton, bâtonnets, pics, chips en polystyrène. Il applique alors une même action à différents objets.

Il enfonce ensuite à moitié ce premier tuyau à l'intérieur d'un autre tuyau plus large. Marc enfonce alors des bâtonnets ou des pics à l'une des extrémités du tuyau, qu'il essaie de récupérer de l'autre côté. Il regarde attentivement l'intérieur du tuyau pendant qu'il agit.

Avant de conclure l'atelier, nous posons quelques questions à Marc qui n'a pas parlé durant ces trente minutes :

Nous : « Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as fait ce matin ? »

*Lui : « Euh ... j'ai ... j'ai fait un pistolet »⁶⁹, il remet le premier tuyau à l'intérieur de l'autre
« Avec le mouchoir là.. » (le coton ?)*

« Et ... »

Nous : « Qu'est-ce que tu peux dire d'autre ? »

« Il fonctionne comment ton pistolet ? »

Lui : « C'est ... » et il continue d'enfoncer et de pousser les éléments dans les tuyaux.

Marc ne parvient pas à élaborer en dehors de l'action. Il reste dans une répétition d'actions

69 Annexes 8, p XCIII

simples avec un intérêt marqué pour les actions d' « enfoncer » et « mettre dans ».

Les analyses langagières sont très réduites car Marc est un jeune garçon qui parle peu.

1.7.4 Atelier 4 : « Caisse enregistreuse et objets symboliques »

Marc s'installe devant la caisse-enregistreuse et me dit : « Il y avait des pièces, non ? ». Je le laisse alors explorer la caisse. Il passe un long moment à appuyer sur les différents boutons mais ne recherche pas les pièces. Il tourne la manivelle et le tiroir-caisse s'ouvre. Il saisit une pièce rouge, la met dans l'encoche correspondante, appuie sur « sale » et la récupère dans le tiroir. Il réitère plusieurs fois en appuyant sur « sale » ou « change » afin de se créer des certitudes.

Nous : « Est-ce que tu peux m'expliquer comment ça fonctionne ? »

Lui : « Quand tu tournes (il tourne la manivelle) et après il arrive (le tiroir-caisse s'ouvre)

Nous : « Oui, il y a le tiroir qui s'ouvre.. »

Lui : « Et... », il met une pièce jaune dans l'encoche rouge puis jaune, « Et livre » (l'encoche jaune correspond à l'image du livre)

« Et sale », on voit les pièces tomber dans le tiroir-caisse resté ouvert.

Nous : « Et si on veut que les pièces tombent dans le toboggan, comment on fait ? »

Lui : « Bah changer » et appuie sur « change » puis nous montre avec trois pièces.

Marc ne marque pas de relation causale dans ses explications. Ses énoncés sont juxtaposés et montrent qu'il est dans une succession logique d'actions contrainte par le matériel. De plus, Marc se représente difficilement le fonctionnement en dehors de l'action.

Suite à l'ajout du matériel symbolique, Marc initie un classement des différents billets et pièces. Il recherche les identiques dans les différents billets et fait des tas distincts.

Nous : « A quoi ça te fait penser tout ça ? »

*Lui : « A ... je ne sais plus le mot ... un **primeur** ».*

Il reconnaît ici une situation et il poursuit son classement en triant les fruits et légumes en plastique dans les paniers. Il classe les fruits dans le grand panier bleu et les légumes dans les deux

paniers rouges : « voilà ».

Marc joue ensuite avec les petites pièces qu'il introduit dans la caisse-enregistreuse. Il réessaie également avec les pièces adaptées aux encoches.

Marc ne semble plus savoir quoi faire, nous reprenons alors son idée du primeur et lui proposons de jouer. Il accepte et joue alors le caissier.

Nous inversons les rôles plusieurs fois mais Marc préfère s'occuper de la caisse car son intérêt porte essentiellement sur les actions de « mettre dans », « appuyer » liées à la caisse-enregistreuse.

Marc a reconnu la situation du marchand de fruits et légumes mais ne parvient pas à créer autour de cette situation dans ses actions ou son langage. Il répète les mêmes « paquets » d'actions et les mêmes énoncés. Il traite le matériel comme des objets en soi sans signification nouvelle.

1.7.5 Analyse globale

Marc met en relation les œufs gigognes et il annonce oralement ce qu'il va faire avec ce matériel contraint. Il anticipe mais nous ne retrouverons pas cette anticipation dans les ateliers suivants.

Bien qu'il connaisse le jeu, Marc ne parvient pas à anticiper le dénivelé nécessaire pour le passage de la bille et éprouve des difficultés à s'ajuster.

Il procède par réitération d'assemblages car il fixe facilement les éléments entre eux, mais son parcours n'est pas un objet nouveau dont les propriétés sont identifiables par des liens de causalité.

Lors de l'atelier 3, Marc n'annonce pas son projet et symbolise sa construction uniquement après mes questions. Il réside dans une juxtaposition d'actions simples réitérées. Sa préoccupation centrale passe par les actions d' « enfoncer » et « pousser ».

Marc demeure dans une succession temporelle d'actions avec la caisse-enregistreuse. Il juxtapose ses mots comme il juxtapose ses actions. De plus, Marc ne se représente pas le résultat de

ses actions en dehors de celles-ci et doit alors manipuler.

Il reconnaît ensuite les propriétés des objets symboliques mais il ne crée pas une situation plus large et inventive autour de ces objets. Il réitère les mêmes « paquets » dans ses actions et son langage et porte surtout son intérêt sur la caisse et les actions liées à cette dernière.

1.8 Paul, 11 ans

Nous rencontrons Paul en décembre 2010 en présence de son orthophoniste.

Paul bénéficie d'une prise en charge orthophonique depuis 2008 et suit cette année sa scolarisation au sein d'un IME.

Un diagnostic de « trouble spécifique du langage oral versant expressif » a été posé la même année. Une situation de bilinguisme est là encore présente mais d'après la mère de Paul, il n'y aurait pas de troubles dans son autre langue.

Paul est un garçon qui interagit facilement et semble être en confiance lors des séances. Il est intéressé par le parcours de billes mais il semble plus en difficulté avec les objets non-symboliques. Enfin, il montrera une légère réticence face aux objets symboliques.

1.8.1 Atelier 1 : « Œufs gigognes »

Suite à ma consigne et avant de manipuler le matériel, Paul nous dit qu'on « peut mettre du plus petit au plus grand ». Il assemble alors aisément les six œufs et les ordonne devant lui, debout, du plus petit au plus grand.

Paul poursuit l'atelier en ouvrant O2 pour y mettre O1. Sourire aux lèvres car il a très bien compris la suite de nos questions, il continue en ouvrant O6 et y cache O5. Puis, il met O3 dans O4. Il a donc trois œufs apparents devant lui, chacun des œufs en contenant un autre. Toujours très habile avec ses mains, il réussit facilement à obtenir deux puis un œuf.

Paul comprend la mise en relation spécifique à ce matériel et son niveau de compréhension et d'anticipation est visible par sa facilité à manipuler tout en s'amusant.

1.8.2 Atelier 2 : « Parcours de billes »

Paul nous signale qu'il connaît ce jeu lorsque nous lui donnons le matériel et lui expliquons

la consigne. Nous devons donc en tenir compte pour nos observations.

Paul commence par une recherche d'identiques et superpose plusieurs tuyaux. Il s'intéresse ensuite à d'autres éléments, mais il n'arrive pas à fixer certains éléments (ceux qui appartiennent à l'autre jeu) :

Lui : « C'est normal que ça tient pas ? »

Et il met de côté ces éléments qui ne vont pas avec le reste.

Paul essaie pendant de longues minutes d'assembler certains éléments à ses différents tuyaux mais il tâtonne beaucoup. Il ne parvient pas à relier des parties de parcours déjà superposées :

Lui : « En fait il faut que ça soit tout collé ou pas ? »

Paul dit connaître le jeu mais il tâtonne beaucoup finalement. Il se représente certainement un ancien parcours et essaie de le reproduire, sans s'appropriier le matériel et sa spécificité.

Il reproduit toujours le même type de « paquets d'objets » : un élément de passage de la bille avec une superposition de tuyaux sous chaque extrémité. Paul juxtapose peu un élément droit, arrondi ou escalier à un autre, il utilise le plus souvent les tuyaux comme intermédiaires.

Il obtient un premier parcours très en hauteur, qui se casse sous le passage de plusieurs billes. Nous proposons alors à Paul de faire un autre parcours.

Paul procède différemment pour son second parcours⁷⁰ : il change l'ordre des groupes d'actions. Cette fois-ci, il commence par assembler les différents éléments, de façon plus rapide et aisée et il fixe après les tuyaux en-dessous pour obtenir un parcours en hauteur toujours, mais moins haut que le premier. Cependant, Paul rencontre les mêmes soucis de stabilité car il n'utilise pas les bases ou les pieds dans ses deux parcours, mais seulement les tuyaux, même pour la fin du trajet de la bille.

Paul varie seulement l'ordre de construction du parcours et non les propriétés de la structure, c'est pourquoi il est face au même résultat. Il ne verbalisera pas cette situation et ne parlera pas plus que ce que nous avons relevé plus haut.

70 Annexes 7, p LXXXVII

Après avoir inversé les étapes de construction, Paul ne sait plus comment aborder un nouveau parcours et refuse notre proposition d'en faire un autre. Bien qu'il dise connaître le jeu, Paul réitère les juxtapositions et n'assemble pas les éléments.

1.8.3 Atelier 3 : « Objets non-symboliques »

Paul passe d'un objet à un autre et assemble certains de ces objets par différentes actions simples : percer la pâte à modeler avec les bâtonnets en bois, enfiler un fil de fer au travers d'un grillage, accrocher les cartons et un tuyau à l'aide de pinces à linge, etc.

Il n'a pas de projet en tête et l'exprime d'ailleurs au bout de quelques minutes : « Je n'ai aucune idée ! »

A partir de dix minutes d'atelier, Paul crée un nouvel objet à partir de tuyaux en carton et d'un morceau en carton auquel il juxtapose d'autres éléments jusqu'à la fin de l'atelier. Il réutilise les boules de pâte à modeler percées de part et d'autre par le bâtonnet en bois et superpose soigneusement d'autres éléments.

Paul met fin à sa création et nous lui demandons de nous expliquer ce qu'il a fait :

*Lui : « Et bah au début, j'avais aucune idée et après j'ai fait comme ça ... bah un **panneau** ⁷¹ »*

Nous : « Et qu'est-ce que tu as utilisé ? Comment t'as fait ? »

*Lui : « Bah du carton. Et ben ensuite j'ai pris le matériel qu'il y avait dedans (dans la boîte) et j'ai fait **quelque chose** dessus (sur le carton) »*

Son orthophoniste : « Tu peux nous expliquer un peu plus ? »

*Lui : « Bah, j'ai fait **n'importe quoi** dessus ! » en rigolant « J'ai mis n'importe quoi. Et aussi j'ai mis du fil pour que ça tient »*

Paul n'a pas de projet préétabli et il nomme ce nouvel objet par ressemblance à quelque chose qu'il connaît seulement lorsque nous lui demandons. Le reste n'est pas signifié, cela reste « quelque chose », « n'importe quoi ».

71 Annexes 8, p XCIV

Paul reste dans une juxtaposition d'actions qui l'amène à trouver une ressemblance finale. S'il s'agissait d'une symbolisation, Paul aurait annoncé son idée, comme il a su dire qu'il n'en avait pas, et il aurait aussi symbolisé ce « quelque chose ».

1.8.4 Atelier 4 : « Caisse enregistreuse et objets symboliques »

Nous propose à Paul de regarder la caisse-enregistreuse et lui demandons, avant qu'il ne manipule, s'il connaît : « Euh non.. ah si, c'est **comme** dans les casinos ! Tu mets les pièces et ensuite après tu tournes ». Par l'emploi du « comme », Paul exprime l'idée d'une similitude et met donc en relation l'objet qu'il a devant lui avec ce que cela lui évoque.

Paul tourne la manivelle et le tiroir-caisse s'ouvre : « Ah oui, j'ai compris ! ». Il saisit alors une pièce jaune et la met dans l'encoche correspondante. Il essaie de mettre la seconde pièce jaune dans l'encoche orange puis change pour l'encoche jaune. Il appuie sur « sale » et entend les pièces tomber dans le tiroir-caisse, il regarde vaguement dans le tiroir resté ouvert : « y'a l'argent qu'est sorti ».

Il recommence avec une pièce orange et appuie cette fois-ci sur « change ». Après quelques secondes de réflexion : « Oula, j'ai pas très bien compris.. ». Nous lui proposons alors de recommencer.

Paul comprend ensuite rapidement le fonctionnement de la caisse-enregistreuse. Après avoir fait un essai avec « sale », il nous explique : « Ce bouton (« sale ») **c'est pour que** ça retombe ici (tiroir-caisse), et ce bouton **c'est pour que** ... (me regarde et nous montre le toboggan). Et ce bouton **c'est pour** ouvrir la machine (le tiroir-caisse) ».

Paul marque la liaison causale entre les différentes actions. L'organisation logique de la caisse est comprise par Paul et il commence à se détacher de ses actions.

Lorsque nous apportons le reste du matériel de cet atelier, Paul nous dit qu'il ne veut pas trop jouer avec des « jeux pour bébé ». Nous lui soumettons alors l'idée de nous expliquer ce qu'il peut faire avec les objets, sans forcément jouer avec, afin d'obtenir quelques éléments d'observation.

Lui : « De l'argent et des fruits »

Nous : « A quoi ça te fait penser ? »

Lui : « Bah j'pense qu'il y a une personne qui doit acheter, bah la personne elle vend des fruits et l'autre personne elle achète les fruits ... et les légumes »

Nous : « Est-ce que t'as envie d'y jouer ou ... ? »

Lui : « Mh.. non »

Nous : « Est-ce que t'as envie de faire autre chose avec tout ce qu'il y a là ? »

Lui : « Je sais pas ... »

Il commence un classement.

Lui : « Un sac.. euh non, un grand sac pour les fruits, un sac pour les billets et un autre pour les pièces ».

Paul reconnaît les propriétés symboliques des objets mais nous ne pouvons pas en savoir davantage sur ses conduites ludiques. Suite à l'une de nos demandes, il effectuera un classement par recherches d'identiques.

1.8.5 Analyse globale

Paul manipule habilement les œufs gigognes et reconnaît le critère de taille qui se détache de ce matériel. Il anticipe mes questions et s'en amuse.

Paul est moins à l'aise avec le parcours de billes, qu'il dit pourtant connaître. Il demeure dans une recherche d'identiques et une répétition de juxtapositions d'actions qui le mènent aux mêmes organisations d'objets.

Il s'est représenté en pensée l'image d'un ancien parcours et il ne réussit pas à s'appropriier le matériel présent ici. Il ne peut donc varier les propriétés physiques de son parcours.

L'exploration du matériel non-symbolique conduit Paul à des actions simples, des combinaisons d'objets puis la création d'un objet nouveau.

Cette création ne s'installe pas dans un projet annoncé et défini, elle fait suite à un enrichissement linéaire par juxtapositions d'actions. En outre, la ressemblance à un objet du réel fait appel à une signification, mais seulement suite à ma demande d'explications.

Paul paraît plus à l'aise avec la caisse-enregistreuse. Après une rapide exploration, il réussit à

m'expliquer verbalement les différentes relations causales du fonctionnement de cet objet. Une dernière vérification lui permet ensuite d'élaborer en dehors de l'action. Un début d'organisation logique d'actions s'installe.

Les objets symboliques évoquent principalement un jeu « pour les bébés » pour Paul. Il reste dans une description succincte de ce matériel et n'invente pas autour de la situation. Il effectue ensuite un classement en trois catégories.

Le langage de Paul lui sert comme outil de pensée et de mise en relation lorsqu'il est en situation de réussite et de compréhension. Sinon, Paul parle peu et ses énoncés restent descriptifs, mais il s'adresse le plus souvent en direction de l'adulte et établit ainsi une réelle communication.

1.9 Brice, 12 ans

Nous faisons la connaissance de Brice un peu avant les vacances de Noël 2010, en présence de son orthophoniste.

Les deux autres séances se feront de façon duelle sur une même journée en janvier 2011 en raison d'une absence de Brice. Cette double séance, l'une le matin et l'autre l'après-midi, n'a pas semblé perturber le déroulement des ateliers.

Un diagnostic de « dysphasie phonologique-syntaxique » a été posé en juin 2007. Brice suit sa scolarisation en milieu spécialisé.

Brice est un jeune pré-adolescent très réservé. Il communique peu et ses réponses sont très concises. Il semble intéressé par les deux premiers ateliers mais l'est peut-être moins pour les deux autres. Toutefois, il se montre coopératif et réalise toujours quelque chose.

1.9.1 Atelier 1 : « Œufs gigognes »

Brice réfléchit un moment sans toucher le matériel, puis nous dit « on peut les emboîter ». Il commence alors par mettre O1 dans O2, ... jusqu'à obtenir un seul œuf contenant les cinq autres. Nous lui proposons la même consigne, il met alors en correspondance terme à terme les deux éléments identiques. Une fois la correspondance terminée, il assemble les deux parties pour former les six œufs.

Pour la suite de l'atelier, Brice commence par mettre O5 dans O6, puis O1 dans O2, puis le plus petit œuf dans celui juste plus grand pour les autres.

Brice réussit à mettre en relation les objets de cet atelier. Il énonce son projet pour la première consigne, ce qui signe une anticipation. Nous remarquons également que Brice parvient à élaborer à partir du résultat lorsqu'il emboîte les œufs petit à petit, mais son langage ne notifie pas ce changement de procédure.

1.9.2 Atelier 2 : « Parcours de billes »

Brice reste dans une simple superposition des éléments et ne parvient pas à tenir compte de la spécificité du matériel.

Il débute son exploration en cherchant de stricts identiques : des éléments arrondis verts. Il les superpose mais les ouvertures ne coïncident pas.

Il poursuit son exploration et superpose les différents éléments sans tenir compte des dénivelés. Ce qui fait sens pour Brice c'est de parvenir à superposer. De plus, il maintient son intérêt pour quelques groupes d'éléments qui s'assemblent entre eux mais pas avec les autres. Il est sans cesse en train d'essayer de superposer différents éléments mais il revient toujours à ceux qui ne vont pas avec le matériel principal, comme si la loi qui découlait de son expérience renouvelée ne pouvait être extraite.

Brice semble ne pas comprendre pourquoi certains éléments vont ensemble et d'autres non :

Brice essaie de fixer des éléments ensemble mais n'y parvient pas. Il sourit et nous regarde.

Son orthophoniste : « Qu'est-ce qui se passe Brice ? »

Lui : « Ca ne va pas ».

Afin de l'aider à poursuivre sans rester bloqué, nous allons mettre en sens les différentes situations comme « oh celui-là ça ne va pas, celui-là non plus ..., ah là ça va » lorsqu'il manipule.

Brice parvient ensuite à superposer plusieurs éléments mais toujours en tâtonnant. Son premier parcours est composé de l'entonnoir, de trois éléments arrondis ou droits, de tuyaux et d'une base. Brice a l'air content de ce premier essai car il nous regarde et sourit : « c'est bon ». Il marque ainsi la fin de la construction de son parcours⁷².

Il passe ensuite beaucoup de temps à superposer uniquement des éléments arrondis et des tuyaux⁷³. Mais Brice rencontre des difficultés pour gérer la hauteur de son parcours, qui est alors en déséquilibre. Face à ce problème, il ne parvient pas à composer avec ce matériel, il utilise alors des « clics » (jeu de construction) présents dans une boîte à côté de lui. Il se met alors en conduite d'outil avec un jeu qu'il connaît. Toutefois, Brice doit pousser les billes pour qu'elles descendent le

⁷² Annexes 7, p LXXXVIII

⁷³ Annexes 7, p LXXXVIII

long de son parcours.

Brice ne parlera pas davantage au cours de cet atelier, les analyses de ses conduites langagières restent donc limitées.

1.9.3 Atelier 3 : « Objets non-symboliques »

Brice prend le temps de regarder et de toucher les différents objets contenus dans la boîte que je lui présente.

Il s'intéresse ensuite plus spécialement à une boule de pâte à modeler rouge qu'il transforme en « crêpe » entre ses mains dans un premier temps. Il utilisera dans un second temps le carton comme support et un bâtonnet en bois comme « outil », dans ce cas précis, comme « rouleau » pour écraser la pâte à modeler. On parle alors de conduite d'outil. Il étalera pendant un long moment la pâte à modeler.

A l'aide d'une paire de ciseaux, il découpe ensuite une forme ovale plutôt allongée au milieu de sa « crêpe » de pâte à modeler. Brice s'applique à préciser cette forme.

Nous : « Qu'est-ce que tu es en train de faire alors ? »

Lui : « Une tête de bonhomme »

Brice ne dénomme pas de lui-même sa création, il le fait seulement lorsque nous lui posons la question. Il en sera de même avec les autres parties du corps du bonhomme.

Il affine son bonhomme en utilisant toujours le même choix de matériel : des cheveux, un corps, des bras, des jambes et un chapeau.

Brice ne communique pas avec nous. Il répond simplement à nos questions et à nos propositions. En effet, lorsqu'il manque de pâte à modeler rouge, il ne nous demande pas s'il en reste mais il accepte volontiers quand nous lui en proposons après de longues secondes où il cherche comment poursuivre son bonhomme.

Brice réitère les mêmes actions simples pour créer son bonhomme en pâte à modeler⁷⁴ mais il n'annonce pas son projet qui pourtant semble rapidement défini.

74 Annexes 8, p XCIV

1.9.4 Atelier 4 : « Caisse enregistreuse et objets symboliques »

Brice passe un long moment à explorer la caisse : appuie sur les différents boutons, tourne la manivelle, tourne la caisse, glisse ses doigts dans l'ouverture sur le côté, regarde par les fentes. Il sort ensuite les pièces du tiroir-caisse.

Dans un premier temps, il superpose la pièce orange aux deux boutons orange présents sur la caisse mais cela ne déclenche rien. Brice essaie alors dans un deuxième temps d'introduire les pièces par l'ouverture sur le côté de la caisse enregistreuse, mais celles-ci retombent. Enfin, il utilise les encoches et fait tomber les pièces dans la machine.

Brice s'approprie petit à petit le fonctionnement de la caisse et la particularité des encoches. Nous lui demandons alors de nous expliquer :

Lui : « Bah on appuie là », me montre les boutons sous les encoches puis « sale » et « change »

*« On met changer **pour** tombe ici (me montre le toboggan) et dans le tiroir, on met sale ».*

Brice marque alors la relation causale qu'il a intégrée en utilisant « pour » mais l'appropriation de l'organisation logique des actions est fragile. Nous dirons plutôt que Brice est dans une succession temporelle d'actions contrainte par le matériel.

Nous apportons ensuite le reste du matériel symbolique et lui demandons ce qu'il peut faire avec ou à quoi cela lui fait penser.

Lui : « Bah manger, ... avec de l'argent »

Brice regarde les objets sans y toucher et reste très silencieux

Nous : « Même si tu n'as pas envie de jouer, tu peux m'expliquer ce que tu ferais avec ça, sans forcément le faire ... »

Lui : « Bah, on prend par exemple un fruit et on le fait passer ici (sur la caisse) ».

Nous : « Ah oui.. comme le jeu de la marchande ? »

Il approuve de la tête

Nous : « Tu as envie d'y jouer ... ? »

Lui : « Heu non » en grimaçant.

Brice ne nous explique pas davantage, ni par des mots, ni par des gestes. Il reconnaît l'aspect symbolique du matériel et met en lien la caisse-enregistreuse, les fruits et légumes et l'argent mais il n'installe pas cette situation dans une création.

Tout comme avec Paul, nous pensons que ce matériel évoque un jeu pour les plus petits pour Brice. Nous n'insistons donc pas et mettons fin à la séance après ses courtes explications.

1.9.5 Analyse globale

Brice parvient à réaliser les emboîtements souhaités avec les œufs gigognes et s'ajuste au cours de l'atelier.

Il rencontre certaines difficultés avec le parcours de billes. Brice tâtonne longuement, superpose les éléments mais ne les assemble pas car il ne tient pas toujours compte de sa particularité. Il se situe souvent dans une recherche d'identiques.

Les éléments appartenant à un autre jeu semblent le gêner dans son exploration et appropriation du matériel et il réussit difficilement à dépasser cet obstacle. Nos descriptions des différentes situations l'aident à poursuivre.

Brice montre alors une certaine satisfaction lorsqu'il réalise son premier parcours.

L'exploration du matériel non-symbolique reste très restreinte. Brice utilise seulement la pâte à modeler, un bâtonnet et la paire de ciseaux comme « outils » et le carton comme support. Il n'annonce pas son projet et dénomme sa création seulement lorsque je lui demande.

Face à la caisse-enregistreuse, Brice passe un long temps à explorer cet objet. Après plusieurs essais, il m'explique le fonctionnement mais cela reste fragile. Il se situe dans une succession temporelles d'actions également.

Le matériel symbolique est reconnu mais Brice ne souhaite pas jouer avec. Ses énoncés n'apportent pas une fonction créatrice et autour de ce matériel et restent très descriptifs et succincts.

L'analyse langagière est très limitée car Brice parle peu et nous regarde rarement. Néanmoins, il sait attirer notre regard sur une situation comme il a su le faire lors de la construction du parcours de billes.

Enfin, il élabore très peu en dehors de l'action. Le langage ne semble pas être un outil de pensée pour Brice.

1.10 Romaric, 12 ans et 6 mois

Nous rencontrons Romaric en janvier 2011 et les trois séances, qui se passeront de façon duelle, auront lieu de façon très rapprochées. Romaric est le seul enfant pour lequel les séances n'ont pu être filmées, d'où des analyses plus réduites.

Le diagnostic de « trouble spécifique du langage oral du type dysphasie mixte » a été posé en septembre 2005. Des difficultés de comportement sont aussi notées.

Romaric poursuit sa scolarisation au sein d'un IME.

Romaric est un jeune pré-adolescent qui cherche souvent les limites mais avec qui les séances se sont très bien déroulées. Il pouvait se montrer difficile avec ses camarades quand nous allions le chercher dans l'établissement, mais une fois en séance avec nous, son comportement changeait et il se montrait alors coopérant et très intéressé.

Romaric parle beaucoup, s'adresse à nous facilement, demande notre aide ou encore nous intègre dans ses jeux et explorations.

1.10.1 Atelier 1 : « Œufs gigognes »

Romaric assemble les différents œufs et me dit « c'est des œufs » et « ou des ballons de rugby » qu'il lance en l'air.

Nous lui proposons alors de se débrouiller pour obtenir cinq œufs : il ouvre O6 dans lequel il met O5 et referme. Il continue à ouvrir d'autres œufs, nous lui rappelons la consigne et il recompte les œufs qu'il a devant lui et s'arrête à cinq. Nous donnons la consigne suivante : « Quatre ? C'est fastoche ! ». Il emboîte alors O1 dans O2, O2 dans O3, etc. Il n'est pas gêné par le fait d'avoir déjà mis O5 dans O6 et manipule facilement les différents éléments.

Romaric a su mettre en relation les différents éléments de ce matériel. Il manipule aisément les objets et s'ajuste lors de l'emboîtement des œufs. Cependant, son langage reste descriptif (« des œufs », « des ballons ») mais ne montre pas de mise en relation.

1.10.2 Atelier 2 : « Parcours de billes »

Romarc nous dit qu'il connaît ce jeu et qu'il y joue souvent quand nous lui proposons le matériel. Nous nous rendons rapidement compte que Romarc manipule et assemble facilement les éléments. Il met en relation les objets et m'explique leur fonction également.

*Lui : « Ca c'est **pour** ramasser à la fin » quand il trouve une base.*

Il monte deux parcours très similaires qu'il va ensuite relier. Le dénivelé de l'élément qui relie les deux parcours n'est pas assez important pour que la bille roule seule. Romarc s'ajuste à partir du résultat qu'il constate et ajoute alors un tuyau pour monter la structure d'une unité.

Lorsqu'il prend des éléments qui ne vont pas avec ses parcours, il n'insiste pas et change : « Bon, il ne veut pas rentrer, tant pis ». Il met ces éléments à part et les identifie même comme différents plus tard : « Y'a pas de barre ». Effectivement, le rebord en relief est non présent contrairement aux autres éléments, ce qui permet de les distinguer facilement. Il crée alors un parcours avec ces unités qui vont bien ensemble.

Romarc utilise tous les éléments mis à sa disposition et crée alors six parcours différents⁷⁵ : deux grands (« les adultes »), un avec les éléments différents et trois qui consistent en un assemblage d'une base et de tuyaux (« pour les bébés »). Il joue ensuite avec ses différents parcours et m'intègre dans son jeu.

Romarc semble très à l'aise durant cet atelier et communique beaucoup. Le fait qu'il connaisse ce matériel facilite ses constructions. Il assemble facilement les éléments et notifie par son langage ceux qui sont différents.

Romarc est le seul enfant diagnostiqué dysphasique à procéder par assemblage et non par juxtaposition pour cet atelier. Cette procédure est certainement à mettre en relation avec le fait qu'il connaisse ce matériel et y joue très souvent.

75 Annexes 7, p LXXXVIII

1.10.3 Atelier 3 : « Objets non-symboliques »

Romarc s'intéresse tout de suite au matériel et saisit rapidement un des tuyaux en carton auquel il ajoute petit à petit différents éléments par juxtaposition d'actions simples : enfonce des pics, met du coton dedans, enroule des fils de fer autour, ... Il reproduit ensuite les mêmes actions sur un autre tuyau et assemble de façon symétrique ces deux éléments.

Romarc saisit ensuite le bolduc. Il enroule soigneusement le bolduc argenté autour des tuyaux, puis il déroule complètement l'autre bolduc vert et forme un « tas » qu'il scotche également aux tuyaux. Après avoir déroulé longuement le bolduc, il enroule un long moment le scotch autour des tuyaux. Il réitère encore cette juxtaposition d'actions avec les autres bolducs.

Romarc signifie ses constructions au bout d'un quart d'heure suite à notre question.

Lui : « Celui-là, je l'ai fini, alors il reste celui-là »

Nous : « Tu fais pareil ? »

*Lui : « Non celui-là c'est pas pareil, lui **c'est un colonel** »*

Nous : « Et lui c'était quoi ? »

*Lui : « **Un sergent** »*

Romarc s'adresse souvent à nous pour que nous l'aidions à tenir quelque chose ou pour regarder ce qu'il fait. Le regard de l'adulte semble être important pour lui, nous le félicitons alors souvent.

Pour son « colonel », Romarc met en place un système afin d'enrouler le bolduc autour du tuyau en carton. Il prend un plateau tournant présent dans la salle, sur lequel il fixe le tuyau à l'aide de pâte à modeler. Il tourne alors le plateau et le bolduc s'enroule petit à petit autour du tuyau.

*Lui : « Tu sais **pourquoi** j'ai mis de la pâte à modeler ? »*

*« C'est **pour** ça tient, regarde là »*

Il poursuit et ajoute des détails au « colonel » :

*Lui : « **Pour de vrai, ça c'est ses cheveux** »*

Il enfonce du bolduc à l'intérieur du tuyau en carton en poussant avec un pic

*Lui : « **Ca ce sont** le coeur, ses estomacs »*

Il change donc d'idée au cours de son action car le bolduc est complètement enfoncé à l'intérieur du tuyau.

Lui : « Ses cheveux, je vais les faire moi-même »

Il souhaite d'abord utiliser du coton puis change et fixe une boule de pâte à modeler en haut du tuyau

*Lui : « En plus **ça fait un tabouret** (il voulait parler du bâton avec lequel on tape sur un tambour). Boum ! Boum ! »*

Romarc poursuit sa création de « colonel » même s'il semble surtout intéressé par le fait de dérouler et d'enrouler le bolduc. Il dénomme le résultat de ses actions par ressemblance à ce qu'il connaît.

Romarc termine la séance en déroulant la ficelle à travers la pièce : « Viens on fait une piège ! »

1.10.4 Atelier 4 : « Caisse enregistreuse et objets symboliques »

Romarc prend le temps d'explorer la caisse, la regarde sous plusieurs angles, répète certaines actions.

Il peut appuyer sur les boutons « sale » ou « change » sans avoir fait tomber les pièces dans la caisse au préalable. De plus, il ne peut appuyer individuellement sur les boutons correspondant aux encoches même si celles-ci ne comportent pas de pièce, Romarc appuie sur les trois boutons simultanément comme s'il s'agissait d'un « paquet », comme si le résultat était lié à l'actionnement des trois boutons. Il n'individualise pas l'action de chaque bouton.

Romarc est donc dans une succession temporelle d'actions contrainte par le matériel

Avec le matériel symbolique, Romarc essaie d'introduire une poire, une banane ou encore une carotte dans les encoches de la caisse-enregistreuse mais cela n'est bien sûr pas possible.

Il classe alors les fruits et légumes à l'intérieur du grand panier : « les légumes, les qui piquent, les fruits » mais il ne joue pas davantage avec. Il effectue ce classement d'une partie du matériel mais il ne reconnaît pas plus l'aspect symbolique des objets présents devant lui, par des mots ou des actions.

Peu intéressé par les objets symboliques ajoutés, Romaric rejoue alors avec la caisse. Il essaie les yeux fermés, ou souhaite faire tomber les pièces dans le tiroir-caisse et le toboggan en même temps, mais cela n'est pas réalisable. Ce souhait confirme que Romaric ne s'est pas approprié le fonctionnement spécifique de la caisse en général mais surtout des différents boutons.

1.10.5 Analyse globale

Romaric manipule facilement et avec agilité le matériel des deux premiers ateliers.

Les œufs gigognes sont formés puis emboîtés les uns dans les autres, mais les mots de Romaric décrivent seulement l'aspect physique du matériel et permettent la comparaison avec un objet non présent dans la salle.

Romaric procède ensuite par assemblage pour construire ses différents parcours de billes, jeu qu'il connaît très bien. Il s'ajuste à partir du résultat, identifie dans son langage les éléments différents et construit rapidement six parcours différents en utilisant tout le matériel.

Avec les objets non-symboliques, Romaric réitère souvent les mêmes actions mais il a pour principale préoccupation le couple d'actions renversables « dérouler-enrouler ». Il n'annonce pas un projet défini mais il crée un objet nouveau qu'il signifie lorsque je le questionne.

Le fonctionnement de la caisse-enregistreuse est lié à la succession temporelle d'actions contrainte par le matériel. Romaric agit par « paquets » d'actions et n'est pas encore dans un lien de causalité.

Les objets symboliques ne sont pas différenciés dans un premier temps et sont alors agis comme les pièces. Dans un second temps, Romaric procède à un classement. Il reconnaît les fruits et les légumes mais cela ne lui évoque pas davantage. Il revient alors à la caisse et reste centré sur les actions de « mettre dans » et « appuyer sur ».

Romarc parle beaucoup comparé aux autres enfants mais son langage reste essentiellement descriptif. Il dénomme, désigne et commente ce qu'il comprend. Les quelques mises en relation sont relevées dans les différents ateliers.

2. Les enfants tout-venant

2.1. Léonie, 7 ans et 3 mois

Nous rencontrons Léonie en février 2011 à son domicile. Nous avons pris le temps de faire connaissance en jouant ensemble avant de commencer les ateliers.

Léonie est actuellement en classe de CE1 et n'a jamais suivi de prise en charge orthophonique.

Léonie est une petite fille qui accepte très rapidement notre présence. Elle parle beaucoup et s'adresse souvent à nous pour attirer notre attention sur ce qu'elle fait. Elle ose parfois peu par peur de mal faire, mais mise en confiance, elle explore ensuite volontiers le matériel.

2.1.1 Atelier 1 : « Œufs gigognes »

Léonie forme très rapidement un seul œuf apparent avec les cinq autres œufs cachés à l'intérieur. Nous lui demandons alors si elle a une autre idée : elle assemble alors les six œufs, sans les emboîter.

Suite à la deuxième consigne, Léonie nous dit « je sais, je vais en cacher un dans l'autre ». Elle saisit donc O6 puis change tout de suite pour prendre O2, l'ouvrir et mettre O1 dedans. Elle continue ainsi de suite jusqu'à obtenir un seul œuf.

Léonie met rapidement en relation les différents éléments. Elle anticipe ce qu'elle va faire dans son langage mais aussi dans ses gestes lorsqu'elle change d'œuf. Elle manipule rapidement les œufs tout au long de l'atelier.

2.1.2 Atelier 2 : « Parcours de billes »

Léonie débute l'exploration des éléments du parcours par les quelques éléments qui ne vont

pas avec le reste du jeu. Elle parvient à les assembler entre eux mais elle est bloquée pour les assembler avec les autres. Cette situation la gêne dans l'exploration initiale des propriétés du jeu.

Elle poursuit et assemble d'autres éléments, teste avec une bille et se crée alors des certitudes quant à la spécificité du matériel. Léonie se lance alors de façon plus assurée dans la construction d'un parcours. La structure s'agrandit petit à petit et elle crée différents parcours sur la même structure.

Son langage devient aussi plus informatif, anticipe ses actions et l'effet de ses actions. Elle réussit alors à se détacher de l'action pour élaborer en pensée.

Elle : « Je vais le faire descendre maintenant, comme ça il va tomber par terre »

Elle ajoute alors un tuyau sous un élément mais la structure penche sous le poids.

Elle : « Heu mais ça devient plus lourd ! »

Nous : « Tu veux que je tienne en attendant ? »

Elle : « Non, on va commencer par par terre ».

Léonie élabore à partir du résultat de ses actions et s'ajuste efficacement. Elle marque dans son langage les changements et met en relation les situations.

Plus Léonie avance dans sa construction⁷⁶, plus elle se situe dans une organisation d'actions car elle a su s'approprier le matériel et ses propriétés.

Toutefois, elle semble avoir besoin d'être encouragée et relancée durant l'atelier étant peu sûre d'elle.

2.1.3 Atelier 3 : « Objets non-symboliques »

Léonie explore la boîte contenant les objets et annonce rapidement son projet symbolique en nous regardant :

Elle : « Ah je sais je vais faire quoi maintenant avec ça ! », la pâte à modeler rose dans les mains.

76 Annexes 7, p LXXXIX

Nous : « T'as une idée ? C'est quoi ton idée ? »

*Elle : « Je vais faire **un bonhomme de neige** ! ».*

[...]

*Elle : « Et comme ça, avec ça (pic), je peux faire **les yeux et la bouche** ! » pendant qu'elle roule la pâte à modeler.*

Léonie crée également une « tarte aux fruits » et un autre « bonhomme »⁷⁷ dans la suite de l'atelier.

Léonie anticipe et se représente sa création en dehors de l'action. Tout au long de l'atelier, elle annonce également ses actions futures et l'effet de ses actions.

Lorsqu'elle souhaite fixer une tête au corps de son bonhomme, le tout en pâte à modeler :

*Elle : « Ah sinon je sais ce que je peux faire **pour pas** qu'il tombe (la tête), je peux mettre un bâton (qui traverse le corps et la tête) et **comme ça**, ça tient la tête en même temps ! »*

Elle s'ajuste ainsi efficacement.

Léonie se situe dans une réelle organisation d'actions dirigées vers la création d'objets nouveaux symbolisés.

Par ailleurs, Léonie s'adresse à nous durant tout l'atelier, nous regarde et interagit. Son langage est nettement informatif et lui sert d'outil de pensée.

2.1.4 Atelier 4 : « Caisse enregistreuse et objets symboliques »

Léonie explore rapidement le fonctionnement de la caisse-enregistreuse. Elle annonce son projet ou l'effet de ses actions. Ainsi son langage anticipe ses actions.

Aussi, elle expérimente les propriétés de la caisse :

*Elle : « Mais je me demande **si** on met un jeton là **si** ça marche aussi.. »*

Elle met une pièce jaune dans l'encoche orange puis rouge.

⁷⁷ Annexes 8, p XCV

*Elle : « Non, ça ne marche pas, **je sais pourquoi** »*

Nous : « Pourquoi ? »

*Elle : « **Parce que** celles-ci (les jaunes) sont **plus petites** »*

Léonie parvient à nous expliquer l'organisation logique liée à la caisse sans manipuler. Elle est donc capable d'élaboration en dehors de l'action.

Nous apportons ensuite les objets symboliques. Léonie procède dans un premier temps à un rangement de tous les fruits et légumes dans les paniers.

Une fois ce rangement terminé :

Nous : « Qu'est-ce qu'on fait maintenant ? »

Elle : « On va acheter ! ».

Léonie reconnaît les propriétés symboliques du matériel, lie les différents objets et met ainsi en place une scène.

Un peu hésitante au début, Léonie s'approprie vite la situation et prend les décisions quant au jeu sans rechercher notre approbation.

De plus, elle crée autour de la scène initiale.

*Elle : « **Il faut faire semblant** que t'en aies, on va dire que c'est ça la boîte » lorsqu'elle prend une boîte quelconque dans la pièce pour créer la boîte de crayons de couleurs.*

[...]

Elle : « Bon j'fais semblant ! Tut ! » en passant la boîte devant la caisse-enregistreuse.

« Ca coûte 50€ ! ».

Elle recherche ainsi dans sa chambre ce qui pourrait servir pour symboliser les crayons de couleurs, les livres et la glace représentés sur la caisse-enregistreuse. Elle détourne des objets présents de leur fonction première pour représenter ceux qu'elle souhaite.

Léonie se situe donc dans le jeu symbolique, qu'elle complexifie et organise au fil de l'atelier et de ses énoncés.

2.1.5 Analyse globale

Léonie demeure aussi bien dans une organisation d'actions avec un matériel contraint comme dans les ateliers 1 et 4, que dans les autres ateliers où l'expérimentation est plus libre encore.

Le temps d'exploration et d'appropriation du matériel est plus long pour le parcours de billes mais Léonie parvient à comprendre les propriétés du matériel et l'assemblage devient plus rapide. Le temps d'exploration sera beaucoup plus court pour tous les autres ateliers.

Les objets non-symboliques sont coordonnées et utilisés dans un projet de symbolisation annoncé et anticipé. Léonie se sert des propriétés physiques des objets qu'elle a reconnues afin de mener à bien ses créations d'objets nouveaux.

L'organisation logique de la caisse est rapidement comprise et expliquée en dehors de l'action. Léonie rentre ensuite dans un jeu symbolique avec le reste du matériel de l'atelier 4. Elle installe une situation qu'elle enrichit petit à petit par ses gestes et ses énoncés.

Le langage sert à Léonie de description mais surtout d'information, d'anticipation, de mise en relation entre ses expériences et ses connaissances. Il est un véritable outil de pensée détaché de l'action.

2.2. Victoire, 9 ans et 8 mois

Nous faisons la rencontre de Victoire en février 2011 à son domicile. Les quatre ateliers se feront en une heure et quart, les uns à la suite des autres. Nous ne noterons aucune fatigabilité ni lassitude de la part de Victoire. Par ailleurs, Victoire avait le pied plâtré, ce qui a pu la restreindre pour certaines conduites, notamment avec le parcours de billes.

Victoire est en classe de CM1 cette année scolaire et n'a jamais bénéficié d'une prise en charge orthophonique.

Victoire est une jeune fille peu timide et très habile de ses mains. Elle se montre très créative au cours des ateliers et joue également avec les mots. Le langage est un réel outil à mettre en sens, organiser et inventer pour Victoire.

2.2.1. Atelier 1 : « Œufs gigognes »

Victoire assemble les six œufs en les emboîtant petit à petit : « Je prends et j'emboîte, après je prends celui qui est juste un peu plus grand et je remboîte, etc. » Elle obtient ensuite le même résultat mais en emboîtant les demi-coquilles, et les assemble seulement à la fin pour obtenir un seul œuf visible. Après l'avoir relancée, elle assemble les six œufs de façon séparée.

Suite à la deuxième consigne, elle prend rapidement O2 pour y mettre O1 : « Disparu, comme par magie ! Ou on peut dire que je l'ai mangé ! ». Elle continue de la même façon et nous dit en souriant à la fin : « et plus aucun maintenant ? » en cachant l'œuf derrière son dos.

Victoire exprime la relation entretenue par les différents éléments du matériel. Elle manipule aisément le matériel et joue avec. Elle joue également avec le langage et crée ainsi une situation nouvelle autour de ce matériel.

2.2.2. Atelier 2 : « Parcours de billes »

Victoire connaît ce jeu même si celui qu'elle a « n'est pas tout à fait le même ». Elle cherche dans un premier temps des bases puis elle assemble rapidement des éléments droits, escaliers ou arrondis entre eux. Elle ajoute seulement à la fin les tuyaux à certains endroits du parcours afin de faire tenir la structure : « Maintenant il faut rééquilibrer ».

Victoire semble avoir un projet et utilise une procédure particulière afin d'y parvenir. Elle réalise très rapidement ce premier parcours, nous lui proposons alors d'en faire un autre si elle le souhaite.

Victoire accepte volontiers et construit un second parcours⁷⁸, très ressemblant au premier, mais elle apporte quelques modifications. Elle installe par exemple un « raccourci », c'est-à-dire un tuyau à mi-parcours qui sert de nouveau départ.

Tout au long de cet atelier, Victoire anticipe dans son langage son projet ou l'effet de ses actions. Elle procède ainsi par organisation d'actions et l'assemblage des éléments de ses parcours est aisé.

2.2.3. Atelier 3 : « Objets non-symboliques »

Nous mettons ensuite la boîte contenant les objets non-symboliques à disposition de Victoire : « Du journal, du carton, ... c'est un atelier création ? ». Nous lui donnons alors la consigne.

Victoire prend de suite un carton et du coton, qu'elle forme en boule dans ses mains.

Nous : « Tu as déjà une idée ? »

*Elle : « Oui, je vais faire un peu les **nuages** »*

Victoire s'installe ainsi dans un projet symbolique qu'elle enrichit petit à petit.

Pendant qu'elle coupe des morceaux de fils de fer bleu :

Elle : « Quoi que n'importe quelle couleur pouvait aller »

78 Annexes 7, p LXXXIX

Nous : « C'est pour quoi faire ? »

*Elle : « En fait je vais recouvrir, je vais donner une forme, un peu arrondie, et je vais recouvrir encore de coton et je vais faire des **flocons de neige qui tombent** »*

Elle anticipe dans ses mots ce qu'elle projette de réaliser. Elle élabore ainsi en dehors de son action.

Victoire réalise ce premier « paysage » mais elle a encore beaucoup d'autres idées. Elle poursuit donc l'atelier et crée un paysage avec un « arc-en-ciel » car « le soleil plus la pluie, ça crée l'arc-en-ciel ». Elle crée alors ces différents éléments qu'elle scotche sur le carton.

Elle termine cet atelier en réalisant un « personnage, une crevette » à l'aide la pâte à modeler rose. Nous voyons là encore comme Victoire joue avec le langage :

Elle prend son personnage « crevette »

Elle : « Après, il faut le scotcher au carton, comme ça » en mettant debout le personnage en pâte à modeler.

« Ah il dort pas.. ! » quand la pâte à modeler tombe

« Oh bah on va plutôt le faire dormir ! » et couche alors le personnage sur le carton.

Victoire se situe dans un projet de symbolisation tout au long de l'atelier⁷⁹. Son langage sert à mettre en sens ses actions mais aussi à l'installer dans une réelle création.

2.2.4. Atelier 4 : « Caisse enregistreuse et objets symboliques »

Victoire assimile très vite le fonctionnement de la caisse-enregistreuse. Son explication donnée, sans qu'elle ne manipule la caisse-enregistreuse, marque qu'elle se situe bien dans une organisation logique des actions :

*Elle : « En fait, à l'intérieur, il y a deux planches je pense. **Quand** on appuie sur ce bouton (montre le bouton « sale »), y'en a une qui se libère et **donc** ça les fait aller là-dedans (montre le tiroir) et quand on appuie sur l'autre bouton (« change), y'a l'autre qui se libère et ça les fait aller là (montre le toboggan) »*

79 Annexes 8, p XCV

« Et donc là, il y a un système (montre la manivelle), dès qu'on entend la cloche, ça s'ouvre et on voit les pièces quand on a appuyé sur sale ».

Victoire imagine ce qu'elle ne voit pas pour expliquer le fonctionnement de la caisse-enregistreuse ; nous notons ainsi une grande décentration par rapport à l'objet et à la situation.

Nous introduisons alors le reste du matériel symbolique. Victoire associe ces objets à l'idée du « marché ». Elle installe la situation en répartissant l'argent entre la caisse et nous-même. Ainsi, elle nous intègre directement dans son jeu et initie l'échange : « Alors, qu'est-ce que tu veux acheter ? ».

Victoire s'approprie la scène qu'elle met en place petit à petit et qu'elle enrichit et organise grâce à ses énoncés.

Nous : « Qu'est-ce que vous me conseillez ? »

Elle : « Nos bananes sont exquises ! Et elles sont en réduction, 2€50 la banane »

Lorsqu'elle répartit sur le « plateau » les fruits et légumes achetés.

Elle : « Je vais être généreuse ! Surtout qu'on n'est que quatre dans la famille »

Elle répartit ensuite l'argent.

Elle : « En plus de la nourriture, de l'argent ! J'ai trop d'argent, c'est mon banquier qui me l'a dit ! »

Victoire se situe ainsi dans ce qu'on appelle le jeu symbolique avec une scène, un projet qu'elle construit et imagine au fur et à mesure.

2.2.5. Analyse globale

Victoire se situe dans une organisation d'actions pour tous les ateliers.

Elle anticipe ses projets ou l'effet de ses actions. Elle élabore à partir du résultat et s'ajuste ainsi efficacement. Elle s'appuie sur les propriétés du matériel qu'elle a reconnues pour construire son parcours de billes ou des objets nouveaux symboliques.

Victoire utilise le langage dans un but informatif mais aussi créatif. Le langage contribue à ses jeux et les enrichit. Il est aussi un véritable outil de communication.

Les temps d'exploration du matériel sont très courts, contrairement aux enfants diagnostiqués dysphasiques.

2.3. Valentine, 10 ans et 9 mois

Nous faisons la connaissance de Valentine en février 2011 à son domicile. La totalité des ateliers se fera en moins d'une heure car Valentine sera très rapide.

Valentine est scolarisée en classe de CM2 et n'a jamais suivi de prise en charge orthophonique.

Valentine est une jeune fille qui se montre très adroite et astucieuse lors des différents ateliers. Quelque peu réservée au début, elle nous parle davantage au cours de la matinée, bien qu'elle reste plus silencieuse que les deux autres enfants tout-venant.

2.3.1. Atelier 1 : « Œufs gigognes »

Valentine propose tout d'abord de « les poser comme ça et faire des pyramides ». Elle retourne toutes les demi-coquilles, met côte à côte des éléments de même taille puis en superpose pour faire une pyramide.

Sa deuxième idée consiste à « les placer du plus petit au plus grand ». Elle réalise alors deux lignes avec les demi-coquilles en correspondance terme à terme.

Enfin elle suggère de « les assembler et faire des boules » : elle assemble les éléments mis en correspondance juste avant et obtient les six œufs.

Nous lui donnons la deuxième consigne, elle emboîte alors O5 dans O6. Lorsque nous lui demandons de se débrouiller pour n'en voir plus que quatre, Valentine nous dit « oh j'aurais dû faire le contraire et commencer par le plus petit comme ça je ne suis pas obligée de tout rouvrir ». Valentine va alors s'ajuster à partir de ce constat et recommencer à partir du plus petit œuf.

Valentine réalise d'abord quelque chose de plus perceptif car les éléments lui font penser à des pyramides, mais elle découvre petit à petit le matériel et se rend compte de sa spécificité. Elle arrive donc à mettre en relation les éléments et à verbaliser cette mise en relation. Dans la suite de l'atelier, Valentine élabore à partir du résultat qu'elle obtient et s'ajuste efficacement. Elle verbalise également la situation. Tout au long de l'atelier, elle anticipe dans son langage en annonçant le

projet ou l'effet attendu.

2.3.2. Atelier 2 : « Parcours de billes »

Valentine recherche dans un premier temps les bases pour commencer son parcours. Elle en positionne quatre, puis cinq, et débute l'assemblage des autres éléments.

Elle fixe facilement les différents éléments entre eux, tient compte de leur propriété et anticipe les hauteurs nécessaires pour les dénivelés du parcours.

La structure comporte plusieurs parcours entremêlés les uns dans les autres. Valentine est très à l'aise avec le matériel et sa manipulation est rapide et habile.

Vers la fin de sa construction, Valentine manque de petits tuyaux. Elle s'ajuste alors efficacement et modifie son parcours afin de récupérer des tuyaux pour poursuivre son assemblage.

La construction finale comporte trois parcours différents qui se croisent⁸⁰. Valentine lance une bille dans chaque parcours mais elle n'éprouve pas le besoin de recommencer.

Ainsi, Valentine se situe dans une organisation d'actions avec un projet défini dès le départ et elle assemble les divers éléments en vue de réaliser ce projet.

Plutôt réservée, Valentine parle très peu durant ce premier atelier. Elle nous demandera à deux reprises « C'est quoi ça ? » en montrant l'entonnoir puis un pied, mais elle trouvera d'elle-même leur fonction.

2.3.3. Atelier 3 : « Objets non-symboliques »

Valentine parle « d'activités manuelles » lorsque nous lui proposons la boîte contenant les objets non-symboliques. Elle regarde et touche quelques objets puis s'intéresse à la pâte à modeler verte et orange.

Valentine modèle alors entre ses mains une boule orange à laquelle elle ajoute des morceaux

80 Annexes 7, p XC

de pâte à modeler verte et des détails à l'aide de la paire de ciseaux. Une fois terminé, elle nous dit en nous montrant ce nouvel objet : « Une citrouille ! ». Elle symbolise ainsi le résultat final de sa première création.

Elle poursuit l'atelier en créant un nouvel objet à partir du coton, de pince à linge, de chips en polystyrène et d'un pic. Elle tourne vers nous sa construction lorsqu'elle termine et nous regarde :

Nous : « Ah c'est un lapin ? »

Elle : « Oui !! »

Bien qu'elle n'annonce pas son projet à l'avance ou qu'elle ne symbolise pas d'elle-même cet objet, Valentine se situe toutefois dans la construction d'un projet symbolique⁸¹. La préparation et le choix du matériel montre qu'elle anticipe cette création et qu'elle est dans une organisation d'actions.

2.3.4. Atelier 4 : « Caisse enregistreuse et objets symboliques »

Nous proposons la caisse-enregistreuse à Valentine qui nous dit qu'elle connaît et que c'est « pour les bébés ». Lorsqu'elle ouvre le tiroir-caisse, elle ajoute « ah, c'est un truc pour jouer à la marchande ! Parce qu'il y a des sous dedans ».

Elle poursuit son exploration et elle comprend rapidement le fonctionnement de cet objet :

Nous : « Est-ce que tu peux m'expliquer comment ça fonctionne ? »

*Elle : « Oui. Ca c'est la caisse, on tourne la manivelle **pour que** ça s'ouvre. Les gens, ils paient ici (elle met les pièces dans les encoches), avec les pièces qui correspondent »*

*« Après, on appuie sur le bouton-là (montre « change ») **pour que** ça aille là (toboggan) »*

*« Et là (bouton « sale ») **pour que** ça vienne là (tiroir-caisse) ».*

Valentine se situe dans une organisation logique des actions et le montre également dans son langage avec les « pour que », marqueurs de causalité. Nous notons également la présence importante de verbes dans ses énoncés.

81 Annexes 8, p XCV

Valentine « n'a pas vraiment envie » de jouer avec le reste des objets symboliques. Elle reconnaît leur propriété symbolique car elle nous reparle du « jeu de la marchande » mais ce jeu connote, pour elle, un jeu pour les plus petits. Nous n'insistons pas et nous terminons la séance.

2.3.5. Analyse globale

Comme Léonie et Victoire, Valentine procède également par organisation d'actions dans tous les ateliers que je lui propose.

L'ensemble des ateliers a été réalisé dans un temps très court car Valentine se montre très rapide pour l'exploration du matériel puis son utilisation.

Elle annonce clairement son projet pour l'atelier 1 mais la manipulation des objets par Valentine nous montre que tous ces autres projets, bien que non annoncés, sont établis en pensée préalablement. Toutes ses actions sont réfléchies et dirigées vers un but prédéfini et qui sera toujours facilement atteint.

Valentine parle peu mais son langage est tout à fait informatif. Elle symbolise ses créations, met en relation les objets, marque les changements.

Annexes 7 :
Les différents parcours de billes des enfants



Parcours de Sylvain



Parcours de Louis



Parcours de Loïc



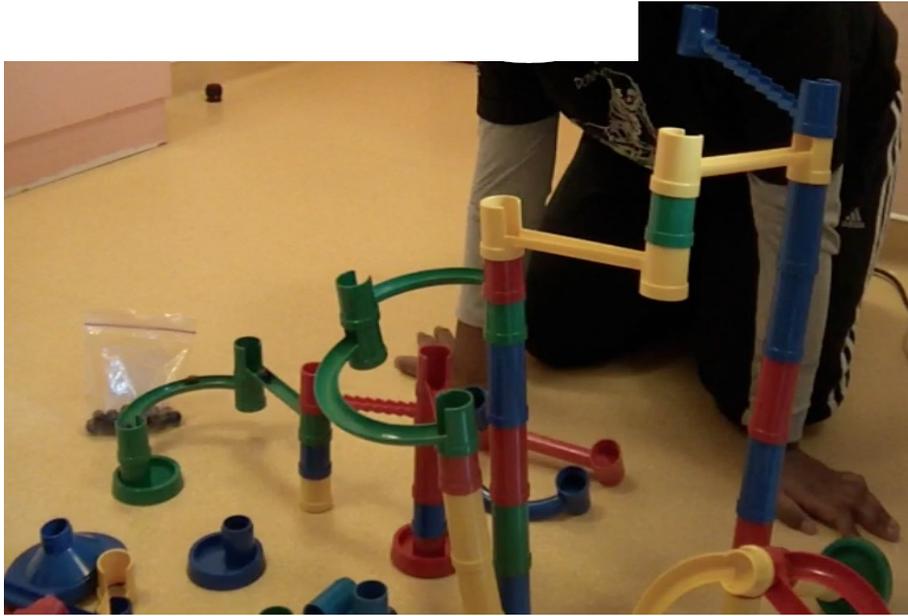
Parcours de Quentin



Parcours de Léna



Parcours d'Arthur



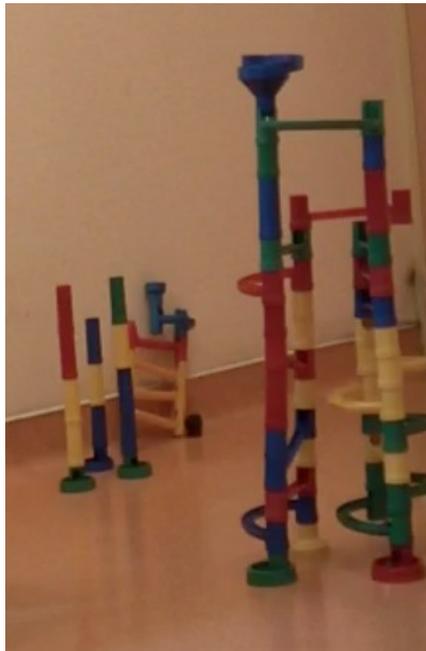
Parcours de Marc



Parcours de Paul



Parcours de Brice



Parcours de Romaric



Parcours de Léonie

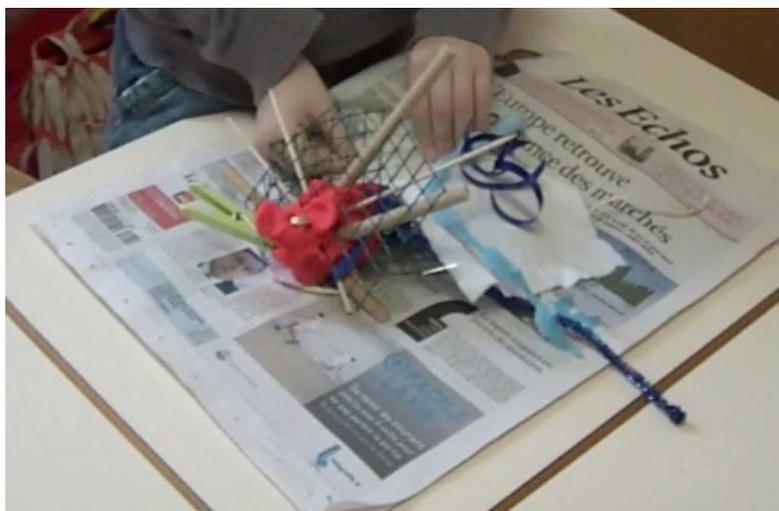


Parcours de Victoire



Parcours de Valentine

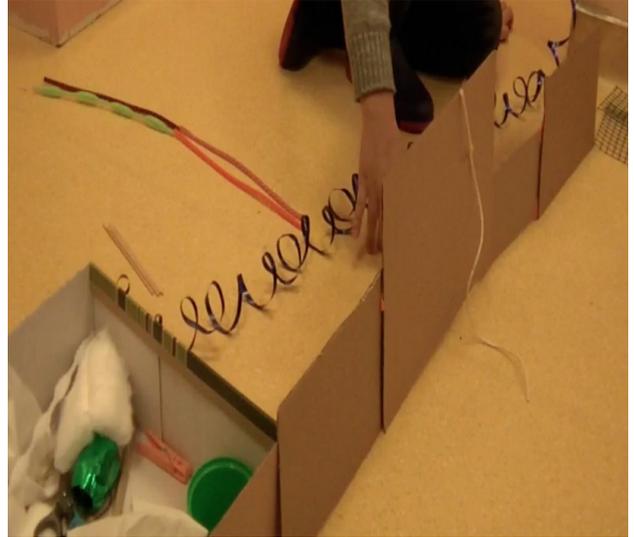
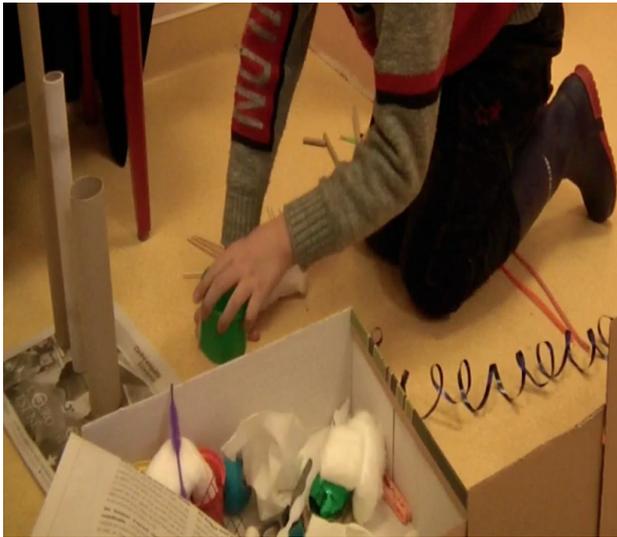
Annexes 8 : Les différentes réalisations des enfants avec les objets non-symboliques



« Vaisseau spatial » de Sylvain



« Bonshommes » de Louis



Réalisations de Loïc



« Bonhomme » de Quentin



Réalisation de Léna



« Grappin » d'Arthur



« Pistolet » de Marc



« Panneau » de Paul



« Bonhomme » de Brice



« Bonhomme » de Léonie



« Nuages », « Soleil et arc-en-ciel » et « Monsieur et Madame Crevette » de Victoire



« Lapin » de Valentine

GODEL Marion

**Investigation du rapport aux objets
chez dix enfants diagnostiqués dysphasiques**

Mémoire d'orthophonie – Nancy 2011

Résumé :

L'objectif de ce travail de recherche est d'observer comment des enfants diagnostiqués dysphasiques se situent dans leur rapport aux objets, soit comment ils signifient dans leurs actions et dans leur langage leur compréhension du monde qui les entoure.

La première partie présente les éléments théoriques retenus pour ce mémoire. De nombreux travaux ont fait le lien entre le développement cognitif et le langage, notamment ceux de PIAGET. L'enfant passe par différents stades qui lui permettent d'accéder aux représentations mentales, donc à la symbolisation et par conséquent au langage. Les enfants diagnostiqués dysphasiques sont porteurs de troubles spécifiques, sévères et durables du langage oral mais peu d'études se sont intéressées au développement cognitif de ces enfants, en particulier à leur rapport aux objets.

La deuxième partie est consacrée au dispositif expérimental donc à la présentation de la population d'étude et des ateliers qui leur ont été proposés. Nous avons rencontré dix enfants diagnostiqués dysphasiques et trois enfants tout-venant et leur avons proposé différentes situations de jeux, avec consignes minimales.

Enfin, la dernière et troisième partie présente les passations et analyses de quatre enfants, puis une analyse globale avec présentation des grilles d'observations et des profils obtenus est proposée, enfin une discussion vient valider nos hypothèses initiales et proposer des pistes de recherche futures.

Mots-clés :

- Cognition
- Dysphasie
- Développement
- Langage oral

Jury :

Président : Monsieur le Professeur Bruno LEHEUP,	Généticien pédiatre
Directrice : Madame Lydie MOREL,	Orthophoniste
Assesseur : Madame Cécile JARNAUD,	Orthophoniste

Date de soutenance :

30 juin 2011