

Université Toulouse III
Faculté de Médecine Toulouse Rangueil
Institut de Formation en Psychomotricité

Réflexion sur l'élaboration de la prise en charge d'enfants au développement atypique

Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'Etat de Psychomotricien

Chloe BARTHE-DEJEAN

Mai 2013

Table des matières

Introduction.....	4
I. Différentes formes d'analyse du comportement.....	7
A. Apport des différentes approches et analyses du développement.....	8
1. Approche neuropsychologique.....	8
2. Approche de la psychologie du développement.....	12
B. Processus des apprentissages.....	14
1. Les apports de Vygotski et Bruner dans les théories de l'apprentissage.....	14
2. Approches complémentaires.....	18
C. La place des émotions.....	20
1. Introduction.....	20
2. Emotions et développement atypique.....	21
D. L'évaluation.....	24
1. Principes généraux.....	24
2. Difficultés d'évaluation inhérentes au développement atypique.....	25
E. Conclusion : Quelle approche pour le développement atypique ?.....	27
II. Cas cliniques.....	30
A. Cas Clinique 1 : Gaëlle.....	31
1. Présentation.....	31
2. Bilan Psychomoteur.....	31
3. Bilan Orthophonie.....	40
4. Axes de travail en psychomotricité.....	41
5. Démarche.....	42
6. Situations proposées.....	43
B. Cas clinique 2 : Selma.....	51
1. Présentation.....	51
2. Evaluation Psychomotrice Selma.....	51
3. Evaluation d'orthophonie.....	60
4. Déroulement et analyse des séances de psychomotricité.....	61
Discussion - Conclusion.....	72
Bibliographie.....	78

Introduction

Le 22 juin 2012, lors de la journée du GEN (Groupe d'Etudes en Néonatalogie) à Toulouse, j'ai assisté à une conférence du Pr Jacques Sizun sur la prise en charge des nourrissons en néonatalogie intitulée : « La stimulation précoce a-t-elle une place en néonatalogie ? ». Pour tenter de répondre à cette question, il évoqua les apports :

- de la neuroscience : sur les systèmes sensoriels, « fenêtres d'accès par lesquelles l'environnement et en mesure d'influencer le développement neurologique et comportemental du fœtus » (B. Schaal, JP. Lencanuet, D. Mellier, in E. Saliba, 2001)
- de la psychologie développementale : avec les théories du bonding et de l'attachement, considérés comme bases du développement humain, et nécessitant proximité, réactions adaptées et compréhension du comportement.
- de l'éthologie : avec l'influence de l'environnement sur le comportement, soulevant la question « le comportement du nouveau-né prématuré décrit depuis 40 ans dans un incubateur est-il le comportement « normal » ? »

Il présenta par ailleurs une étude sur des poulains manipulés (maintenus) à la naissance pendant 1 heure et ce avant la première tétée, comparés à un groupe contrôle de poulains laissés seuls avec leur mère (S. Henry et al. , 2009). Les observations montrèrent des effets à court et long termes, avec notamment un rythme respiratoire élevé, des comportements de tétée perturbés, des interactions perturbées avec la mère (avec des comportements d'attachement de type insécures) et avec les pairs (moins d'interactions, agressivité). Ainsi, une intervention aussi « simple » et ponctuelle qu'une brève séparation de la mère à la naissance, avec une manipulation « peu invasive », entraîne chez des poulains sains (des mammifères proches de nous par le fait de la grossesse engendrant en général un individu, avec une période d'allaitement importante et un lien privilégié mère-petit) des conséquences importantes et durables sur leur développement.

Ces différentes données poussent à se questionner sur les facteurs qui participent à la construction d'un développement atypique, et notamment le facteur de prise en charge lui-même, selon les modalités qui sont mises en place. Ainsi pour les enfants « vulnérables », dans le cas de la prématurité, les facteurs qui semblent intervenir sont :

- Les facteurs inhérents aux conditions physiques de l'enfant, avec des incapacités biologiques (qui vont par ailleurs inciter à la mise en place de traitements ou d'éléments compensatoires, imposés, en dehors de tout déroulement naturel).
- Les facteurs « de bonnes intentions » évoqués à l'instant avec le risque d'une stimulation massive ou mal ajustée, se substituant parfois à des comportements naturels.
- Les facteurs médicaux, souvent intrusifs, dans une perspective de survie.

- Les facteurs secondaires tels que la relation parent-enfant se trouvant entravée, d'une part par les « barrières » physiques que sont les différentes installations type couveuse et aide respiratoire, d'autre part par une difficulté à s'accorder à un enfant dont les signes favorisant une interaction sont difficilement lisibles ; ce à quoi il faut ajouter la crainte vis-à-vis de la fragilité de l'enfant et du pronostic vital, et enfin le sentiment d'être dépossédé de son enfant et de ses capacités à être parent en face d'une prise en charge médicale massive et pointue.

La vigilance et la clairvoyance devraient donc être de mise quant à la part de dystimulation que peut apporter la prise en charge. Et si on ne peut faire l'impasse sur des composantes telles que les interventions à visée de survie de l'enfant, les prises en charge se doivent d'être pensées au plus juste pour minimiser les effets secondaires dans la construction du développement.

La politique de soins présentée et proposée se voulait ainsi « orientée sur le développement, basée sur la preuve scientifique et centrée sur la famille. »

Je me suis demandée comment prendre en considération cette question si importante des effets éventuellement dystimulants de la prise en charge lors de suivi d'enfants jeunes, au développement atypique, d'une manière générale et non plus seulement dans le cadre de la néonatalogie. Comment apporter une aide ajustée à la construction du développement ? Comment penser une prise en charge qui soit au plus proche des besoins de l'enfant et n'entraîne pas ou le moins possible (et en connaissance de cause le cas échéant) une dystimulation ?

Il est apparu nécessaire, pour répondre à cette question, de considérer dans un premier temps différents paramètres :

- d'une part, quelles sont les connaissances que nous avons sur le développement et quelles sont les différents niveaux d'analyse de la construction du développement ?
- d'autre part, quelles sont les conditions permettant de construire un développement ?

A partir de cela se pose la question de la compréhension d'un développement atypique par rapport à celle du développement normal. La comparaison elle-même de l'un à l'autre doit être réfléchie : est-elle nécessaire ? Qu'est-ce que les connaissances sur développement normal nous apprennent sur le développement atypique... et inversement ?

Une autre question primordiale est celle de l'évaluation même du développement. En effet, la perspective d'apporter une aide ajustée impose de pouvoir déterminer en premier lieu quel est le niveau et donc les possibilités de l'enfant dans des domaines ciblés, et quelles sont ses difficultés. Concernant cet aspect, une des difficultés avec les enfants que nous sommes amenés à voir en institution ou en cabinet, est que nous ne connaissons jamais tout de leur histoire et il faudra garder cela en tête lorsque l'on cherchera à discerner dans leurs

comportements ce qui relève de ses capacités ou difficultés réelles et ce qui est de l'ordre d'une adaptation à des confrontations à des situations mal ajustées ou mal comprises. Les apports des théories du développement et des apprentissages auront là un intérêt majeur.

Pour illustrer la réflexion que je rapporte dans ce mémoire, je propose de présenter dans un second temps le cas de deux enfants. Il s'agit de suivre le cheminement de pensée qui m'a animé pour tenter de comprendre leur organisation propre et d'inscrire leur prise en charge, donc l'aide que je pouvais leur apporter, dans une perspective de construction développementale cohérente.

I. Différentes formes d'analyse du comportement

A. Apport des différentes approches et analyses du développement

Le développement s'observe au travers des acquisitions et des apprentissages. Suivant les auteurs ces deux notions sont différenciées. Concernant la motricité posturale et locomotrice par exemple, on distingue différentes et successives acquisitions de l'enfant qui vont lui permettre de passer du décubitus dorsal à la posture érigée et la marche. On observe également différentes étapes dans l'acquisition du langage (babillage, mot, mot-phrase...). L'apprentissage est une notion plus complexe supposant l'interrelation de plusieurs domaines, la mise en coopération d'un certain nombre d'acquisitions déjà réalisées.

Toutefois ces deux notions ont en commun d'être le résultat d'une interaction entre l'environnement, l'individu, et les expériences menées par ce dernier.

Mon questionnement à ce sujet porte sur ce qui se passe lors des apprentissages et les conditions nécessaires à leur réalisation. Pour cela je traiterai de réflexions sur les processus sous-jacents, en évoquant les apports de la neuropsychologie et de la psychologie du développement, ainsi que des apports des théories socio cognitivistes. Pour ces deux aspects nous verrons qu'il y a toujours l'idée d'une confrontation entre l'équipement d'un sujet et une situation, et que l'intérêt se porte sur les mécanismes qui se jouent dans cet écart qui sollicite des adaptations et des remaniements. Ces conceptions s'observent lors de descriptions globales des apprentissages ou lors de réorganisation dans des domaines plus spécifiques, tels les apprentissages moteurs. Ce sont ces pensées que je voudrais tenter de retracer.

1. Approche neuropsychologique

a) Un fonctionnement cérébral modulaire

La neuropsychologie étudie, cherche à comprendre et à décrire, le fonctionnement cérébral normal, et les processus qui le sous-tendent. Cela s'est fait essentiellement dans un premier temps sur la base d'études autour de lésions, dysfonctionnements ou fonctionnements atypiques du cerveau pour lesquelles on cherchait à poser un diagnostic et mettre en place une prise en charge thérapeutique appropriée.

Le développement cérébral est décrit comme la mise en place d'un fonctionnement modulaire. Le support anatomique d'un module formant une unité fonctionnelle n'est pas nécessairement localisable en un endroit fixe, dans la mesure où il peut correspondre à une activation de réseaux de neurones, éloignés géographiquement. Notons également que ces supports peuvent changer avec la maturation du système nerveux.

Cette approche va dans le sens de la possibilité d'une déficience ou d'un dysfonctionnement d'une fonction (ou domaine) isolée identifiable dans le cas de pathologie développementale ou de perte de fonctions. Ainsi, l'investigation permet de ne pas s'en tenir à un symptôme général, comme par exemple une dysgraphie, mais de rechercher quelles sont les causes de cette dysgraphie avec une évaluation des différentes fonctions qui sont engagées dans l'activité graphique, révélant des dissociations éventuelles entre elles. Il s'agit donc de discriminer les domaines concernés par une activité : la nature des données à prendre en compte (nature des entrées), les traitements cognitifs sollicités (séquentiels/simultanés, et/ou, traitements sériels/en parallèle /en cascade), et les modalités de la réponse attendue (nature des sorties) (Mazeau, 2008).

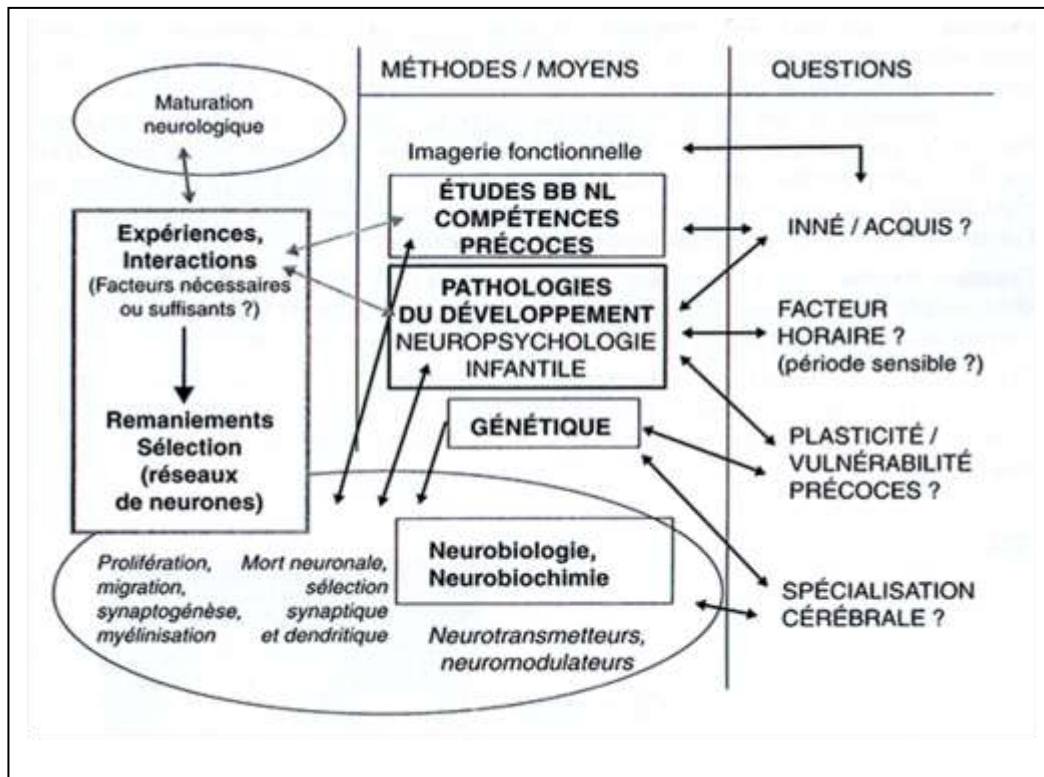
Ainsi, à partir de la conception d'un fonctionnement cérébral modulaire et la mise à jour des caractéristiques d'une unité de fonctionnement, la neuropsychologie décrit la nature des dysfonctionnements lors d'épreuves de résolution de tâches.

En ce qui concerne la réflexion autour de ce mémoire, cette approche présente l'intérêt de chercher à révéler des dissociations dans les différents domaines concernés dans une tâche et de ne pas s'en tenir à la quantification d'échecs ou de réussite à un test normé. En revanche, cette conception fonctionnelle ne fait pas de description des données ou des conditions individuelles et environnementales favorisant ou inhibant l'émergence des fonctions nécessaires et la réalisation de la tâche attendue. Si ces conditions ne sont pas elles-mêmes évaluées, ne prend-on pas le risque d'obtenir des analyses des résultats obtenus faussées ou incomplètes ?

b) La neuropsychologie infantile

Depuis les années 1970-80, cette discipline a agrandi son champ d'investigation en considérant le cerveau immature en développement : la neuropsychologie infantile. Il s'agit là de comprendre les processus maturatifs du fonctionnement cérébral, ses composants nécessaires ou suffisants, ses différentes étapes de développement et, le cas échéant, l'évaluation des dysfonctionnements et la proposition d'actions thérapeutiques adaptées tenant compte de la dynamique de progression et de transformation de ce système nerveux immature (Mazeau, 2005, 2008)

La figure ci-dessous est une proposition de modèle développemental élaboré par l'action conjointe des différentes disciplines des neurosciences. (Mazeau, 2005, p XV)



Les neurosciences et la neuropsychologie infantile

Ainsi, la neuropsychologie envisage le développement comme le résultat d'une interaction entre le bagage génétique, qui fournit « une trame » du fonctionnement cérébral (et met à disposition un certain nombre d'outils), et l'expérience, la confrontation avec l'environnement qui permet d'étoffer, d'enrichir cette trame. Les observations et études autour des enfants ont permis d'établir des signes précurseurs d'un développement atypique. Nous pouvons évoquer par exemple certains des signaux d'alerte concernant le syndrome autistique : l'absence de babillage, pointage ou autres gestes sociaux à 12 mois, l'absence de mots à 18 mois, l'absence d'association de mots à 24 mois.

Cette évolution et adaptation permanente qui caractérise le développement implique une capacité de transformation du système nerveux. C'est la caractéristique de la plasticité cérébrale (ou plasticité neuronale).

c) Plasticité cérébrale

La plasticité cérébrale traduit les modifications structurelles et fonctionnelles qui sont une adaptation permanente du système nerveux en réponse à des contraintes internes (maturation, vieillissement, lésions...) ou externes (nouveaux apprentissages, entraînement, privation sensorielles, substances chimiques, ...). Ces transformations ont lieu tout au long de la vie. Au regard des observations de la construction développement, la plasticité cérébrale peut être considérée comme étant la solution d'un système nerveux ayant des compétences innées qui va, sous l'effet de facteurs multiples (croissances physiques,

maturation, expériences...) en se complexifiant, en se transformant qualitativement (Hauert, 2004).

Par ailleurs, elle permet des réorganisations neuronales suite à des lésions cérébrales, permettant une récupération des fonctions concernées par les aires lésées (argument phare de l'approche holiste du fonctionnement cérébral). Cette plasticité serait d'autant plus importante que le cerveau est immature.

Cependant, l'expérience clinique des enfants victimes d'accidents cérébraux très précoces (anté ou périnataux) et qui gardent des séquelles neurologiques définitives, nous incite à envisager ce phénomène également sous l'angle de la vulnérabilité notamment en ce qui concerne cette tranche d'âge (Mazeau, 2008).

Finalement, les connaissances actuelles sur la plasticité cérébrale nous incitent à dire que, du fait de ses propriétés et des différents paramètres entrant en jeu (génétique, environnement, expériences), il est difficile de prévoir sur le long terme quelles seront précisément les conséquences et l'évolution des lésions ou souffrances cérébrales. Notons, que certains auteurs considèrent la présence de signes atypiques distincts, apparaissant puis disparaissant à chaque acquisition nouvelle, comme une chronologie de signes d'un même trouble originel prenant des formes différentes suivant les adaptations de l'enfant et sa maturation (Vasseur & Delion, 2011).

Les propriétés de la plasticité cérébrale encouragent l'initiative de tenter d'apporter une aide à la construction du développement, mais incitent également à penser cette aide pour qu'elle s'inscrive dans une évolution développementale.

d) Périodes sensibles

La notion de périodes sensibles, en lien avec la plasticité cérébrale est née de plusieurs observations et expérimentations. On peut par exemple citer celle de Hubel & Wiesel (1970), qui ont montré que de jeunes chatons auxquels on avait cousu les paupières pendant 3 mois avaient un développement des aires cérébrales concernées anormal qui ne se corrigeait pas une fois les paupières décousues ; alors que la couture des paupières pendant un temps similaire sur des chats adultes ne montraient pas de séquelles. D'autres observations et investigations allant dans le sens d'un intervalle de temps propice à des spécialisations cérébrales ont été mises en évidence chez l'homme également (concernant par exemple le langage). Cependant, cette notion semble ne pas s'appliquer à tous les domaines du développement. Les apprentissages cognitifs notamment semblent ne pas répondre à ce principe (Mazeau, 2008).

Ainsi, faute de connaissances plus précises concernant ce phénomène, les modalités de prises en charge doivent continuer à aller dans le sens d'un progrès possible lorsque des

troubles sont observés. Cependant, cette perspective doit être basée sur une évaluation précise des capacités et des difficultés de l'individu, je développerais un peu plus loin un chapitre à ce sujet.

2. Approche de la psychologie du développement

Je vais aborder ici deux points vue généraux : la psychologie du développement « générale » et la psychologie différentielle. Ces points de vue, élaboré l'un après l'autre ne sont pas nécessairement opposés et apportent tout deux des données et des réflexions qu'il est judicieux d'exploiter de façon complémentaire.

a) La psychologie du développement

La psychologie du développement cherche à décrire les caractéristiques du développement en termes de structure, de trajectoire ainsi que les facteurs intervenant sur le développement. Ces études et observations servent de support pour tenter de comprendre la construction du développement. Ainsi, les modèles théoriques de la psychologie du développement générale, permettent de donner des points de repères au cours du développement et de se baser sur la connaissance des processus développementaux généraux pour mieux comprendre et émettre des hypothèses sur les liens entre les différentes acquisitions et comportements. Les études portent sur les secteurs : psychomoteurs, affectif, social, cognitif. Le développement atypique d'un ou plusieurs de ces domaines peut ainsi être comparé à un développement ordinaire, selon des critères chronologiques et quantitatifs, et mettre ainsi en avant des déficits ou des « retards ».

Concepts et notions (Nader-Grosbois, 2006)

Aspect séquentiel du développement : concerne la progression développementale envisagée selon des notions de continuité/discontinuité et de transition. La notion de continuité décrit « les liaisons et enchaînements entre le comportement précoce et le comportement tardif » en termes de connexions développementales. Ainsi, la discontinuité évoque des transformations développementales à des moments de transition, des modifications qualitatives des patterns comportementaux (Emde et Harmon in Nader-Grosbois, 2006). Les discontinuités devraient donc être envisagées comme normales puisque signant une amélioration de l'adaptation de l'individu. Fischer, Pipp et Bullock précisent que le changement qualitatif doit être important et rapide pour être considéré comme une discontinuité (Nader-Grosbois, 2006)).

Aspect structurel du développement : cela concerne les relations entre les domaines de développement en lien avec leurs structures organiques ou psychologiques. Bates *et al* (in Nader-Grosbois, 2006) distinguent :

- l'homologie à travers une causalité directe : lorsqu'une « structure est nécessaire à l'apparition d'une autre structure ultérieure au développement ». Exemple : un tonus axial suffisant est nécessaire à l'acquisition d'un équilibre postural satisfaisant.
- l'homologie à travers une base partagée : lorsque « des systèmes sous-jacents sont communs à des structures distinctes ». Exemple : la capacité d'imitation, la communication référentielle et l'intégration de la fonction de l'outil vont permettre l'accès à la fonction symbolique.
- l'analogie à travers des contraintes communes entre tâches : « lorsque des tâches peuvent requérir des solutions indépendantes mais structurellement similaires ».

Aspect des rythmes de développement : il est caractérisé par les notions d'homogénéité/hétérogénéité, synchronie/hétérochronie. La notion d'hétérochronie fut décrite par Zazzo, au sujet d'individus déficients intellectuel, comme l'existence de décalages entre des domaines du développement, entravant sa construction (Deleau, 2006). Notons que l'hétérochronie a une composante dynamique dans la mesure où elle peut évoluer au cours du développement. Des confusions sont souvent faites vis à vis des termes homogénéité et hétérogénéité, ils peuvent être employés dans différents contextes. Nader-Grosbois propose de les réserver pour « qualifier les relations entre des domaines ou des secteurs ». Les notions de synchronie/hétérochronie sont ainsi employées pour qualifier « l'absence ou la présence de décalage dans les rythmes de développement ».

Aspect fonctionnel du développement : cela fait référence aux stratégies propres de l'individu utilisées lors de résolutions de problèmes, avec la notion d'une certaine continuité dans les stratégies employées au cours du développement.

b) Psychologie différentielle

La psychologie différentielle s'intéresse aux différences interindividuelles qu'elle cherche à expliquer. Elle considère préférentiellement les compétences, les capacités et les modes et stratégies de résolutions de tâche plutôt que les déficits ou écarts à la norme.

Tourrette estime que trois aspects sont essentiels pour aborder le développement de l'enfant (in Nader-Grosbois, 2006) :

- La saisie simultanée de l'enfant et de l'environnement dans lequel il se développe.
- Une intégration des différents aspects du développement dont il reste à étudier la dynamique des interrelations.
- Une intégration de la variabilité intra et inter-individuelle.

Cette approche apporte un intérêt majeur à ma réflexion car explorant les modalités et stratégies individuelles en lien avec des facteurs d'influences divers (endogènes et exogènes), tenant donc compte des données et des conditions individuelles et

environnementales, elle invite à analyser leurs interactions et la nature de leur participation dans le comportement et les réalisations de l'enfant.

Ainsi, aborder le développement sous l'angle de ces 2 approches de façon complémentaire, permet d'analyser le sens du développement d'un individu (que ce développement paraisse en premier lieu ordinaire ou atypique) par la description, l'explication des processus qui sous-tendent ce développement. Cela permet d'essayer de comprendre comment s'est construit ce développement. La psychologie du développement générale permet de donner un cadre au sein duquel sont étudiées des variables intra et interindividuelles. De ce fait, l'organisation comportementale et cognitive d'un individu particulier, peut être confrontée à des références et des théories générales pour estimer sa concordance. L'incohérence des processus du développement, révélée par la nature et/ou l'inconstance des variabilités intra individuelles, devrait donc inciter à se questionner sur le degré d'intégration des compétences acquises et/ou sur les facteurs en jeu au moment de la tentative d'actualisation de ces compétences.

En effet, lorsqu'une prise en charge est envisagée, ces connaissances sur les processus du développement doivent être considérées au regard des composantes intervenant dans une aide constructive, c'est-à-dire allant dans le sens d'une intégration évolutive. Cet aspect est traité dans le chapitre qui suit.

B. Processus des apprentissages

Dans le chapitre précédent nous avons vu les effets sur le développement de la confrontation entre le potentiel d'un sujet et des facteurs environnementaux. Dans ce chapitre, nous traiterons des modalités et de la nature de ces confrontations dans une perspective d'une aide au développement.

1. Les apports de Vygotski et Bruner dans les théories de l'apprentissage

Vygotski et Bruner ont étudié la réalisation des apprentissages dans le développement, selon une approche sociocognitiviste. Cette approche vient compléter la conception constructiviste de l'apprentissage dont J.Piaget est le représentant le plus connu. Le constructivisme met en avant l'apprenant en tant qu'acteur de son propre apprentissage dans la mesure où, mis en face de situations-problèmes, il va y confronter ses connaissances, ses idées, et les réorganiser, les adapter, les faire évoluer pour structurer de nouveaux concepts répondant à cette situation. Deux processus permettent cette adaptation : l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation équivaut à l'intégration de nouvelles

données et leur mise en lien avec les connaissances déjà acquises. L'accommodation correspond à un ajustement, une réorganisation de l'activité cognitive de l'individu, c'est la résolution d'un conflit cognitif entraînant une modification du mode de pensée.

L'approche sociocognitiviste intègre à cette conception la dimension de l'interaction, qu'elle considère comme un élément essentiel pour la construction de notre organisation psychologique et pour l'apprentissage : elle soutient que c'est à travers l'interactivité que le savoir se construit, de plus l'apprentissage ne tient pas seulement en l'acquisition de connaissances nouvelles mais aussi dans le développement de la capacité à apprendre, à analyser. La participation active conjointe à la résolution de la tâche permet que ce qui a pu être réalisé lors de cette activité soit internalisé par l'apprenant.

Bruner cite ainsi Vygotsky : « *l'apprentissage humain présuppose une nature sociale et un processus par lequel les enfants grandissent dans la vie intellectuelle de ceux qui les entourent* » (Bruner, 1983, p 287).

Selon les théories cognitivistes, pour qu'il y ait apprentissage, la situation proposée à l'apprenant doit:

- Mettre en jeu une pratique sociale authentique (qui prenne sens pour lui, favorisant ainsi notamment sa motivation)
- Permettre à l'apprenant d'être actif au sein d'un groupe de pairs, favorisant ainsi son autonomie et son esprit critique par la responsabilisation.

Il est donc question ici de la mobilisation des compétences qui est rendue possible ou pas selon les composantes d'une situation donnée. C'est une question d'autant plus importante pour les enfants ayant un développement atypique, nous reviendrons dessus dans le chapitre concernant l'évaluation.

a) La zone proximale de développement (ZPD)

La ZPD est un concept développé par Vygotski lorsqu'il s'intéressait aux processus d'adaptations dont faisaient preuve les enseignants pour s'accorder au niveau de leurs élèves. Il définit la ZPD (1978) comme « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. » (Bruner, 1983).

Ainsi ce concept met l'accent non pas sur les acquisitions avérées dans le développement mais sur celles qui sont en émergence. Nous voyons là que cette démarche implique de bien connaître et de bien déterminer le niveau de l'enfant pour pouvoir lui proposer une activité adaptée dans la forme (langage, support...) et dans le fond (mécanismes en jeu, objectif) et

favoriser ainsi un apprentissage cohérent, dans la perspective du développement de l'enfant.

Huguette Bucher va dans ce sens lorsqu' elle évoque « les expériences essentielles » et la possibilité de combler des manques dans les acquisitions « à la condition de retrouver le niveau réel d'intégration de l'enfant, ce niveau d' « expériences assimilables » » (Bucher, 1994, p102). Elle va même plus loin, en affirmant que « toute relation et tout acte qui dépassent les possibilités d'intégration du moment (qui mobilisent le manque) sont voués à l'échec : s'ils n'entraînent ni opposition, ni refus, ils contribuent à déstructurer l'enfant encore d'avantage, ou bien (s'il a appris à y répondre tant bien que mal), ils ont pour lui pour lui peu de signification et lui imposerait des efforts « coûteux » » (Bucher, 1995, p103).

b) Le processus d'étayage

Bruner a cherché à préciser la façon dont l'adulte devait procéder, pour aller dans le sens d'un processus d'apprentissage tel qu'il est décrit par Vygotski, son rôle étant de restreindre la complexité de la tâche afin que l'enfant puisse résoudre des problèmes qu'il ne pourrait mener à bien seul. Il développe la notion d'étayage, et définit ainsi les points essentiels des aménagements mis en place, pour encadrer l'activité de l'enfant (Bruner, 1983):

- **Assurer un maintien et une focalisation de l'attention de l'enfant sur la tâche.**

Concrètement, je mets cela en lien avec des adaptations de différents ordres : il peut s'agir de guidage perceptif (sous forme de langage, geste ou limitation des stimuli), cela peut être également le fait de s'assurer de la disponibilité de l'enfant (en terme de fatigue, d'anxiété, de contrôle postural, de compréhension de l'enjeu de la confrontation à la situation,...)

- **Donner les moyens à l'enfant de faire des relations entre signes, moyens et buts, en dirigeant les activités de l'enfant en ce sens. L'intervention active de ce dernier lui permettant de manipuler ces relations avant qu'il puisse se les représenter.**

La favorisation à l'accès aux relations causales pourrait ainsi prendre la forme d'actions répétées, exécutées au ralenti et/ou amplifiées ; cela peut aussi passer par des différenciations marquées des éléments manipulés (couleur, taille, support, mots attribués, action...)

- **Permettre, en limitant la difficulté de la tâche à un niveau accessible à l'enfant (ZPD), d'expérimenter la réussite avec pour effet, d'une part le maintien de sa motivation et d'autre part le déplacement progressif de la zone proximale de développement.**

Une décomposition de la tâche en différentes séquences ou en limitant les composantes à traiter (nombre d'élément ou nombre des modalités sensorielles) ainsi qu'une participation de l'enfant ciblée sur des étapes

déterminées de la réalisation faite en collaboration avec le thérapeute peuvent participer à une limitation de la difficulté.

- **Permettre de créer des « conventions d'interaction ».**

S'accorder sur un mode de communication référentiel accessible à l'enfant et permettant un échange productif. Cela permet d'une part d'enrichir les relations (et par là même d'encourager l'intentionnalité) et d'autre part d'échanger autour de ce qui est réalisé, de l'évoquer éventuellement de façon différée, d'être un support pour le raisonnement autour de la situation.

Les 6 fonctions de l'étayage (Bruner, 1983) :

1. Enrôlement : engager l'intérêt et l'adhésion de l'apprenant envers la tâche.
2. Réduction des degrés de liberté : simplification de la tâche.
3. Maintien de l'orientation : implique le maintien de la poursuite de l'objectif ainsi que le maintien de la motivation de l'apprenant par « le déploiement d'entrain et de sympathie ». Le maintien de l'orientation vise aussi à faire en sorte de poursuivre le processus de recherche une fois une étape maîtrisée, en gardant le but final en perspective.
4. Signalisation des caractéristiques déterminantes pour l'exécution de la tâche : informe sur les écarts entre la production de l'apprenant et la production attendue.
5. Contrôle de la frustration : la présence du tuteur permet de temporiser les émotions qui pourraient émerger lors de l'erreur ou par exemple de l'angoisse de performance, en relativisant l'enjeu de la tâche et en rendant fonctionnelles les erreurs. Cette fonction comporte le risque de créer une trop grande dépendance à l'égard du tuteur.
6. La démonstration : au-delà d'une simple exécution en présence de l'apprenant, la démonstration comporte généralement une « stylisation » de l'action qui peut comprendre des éléments produits par l'apprenant, dans l'intention que cette imitation de la part du tuteur provoque une imitation réajustée de la part de l'apprenant.

2. Approches complémentaires

a) Notion d'autorégulation / hétérorégulation

Selon Nader-Grosbois, la notion d'étayage et les modalités qui s'y réfèrent, se rapportent au processus d'hétérorégulation. Le terme *autorégulation* évoque, quant à lui, les capacités d'un individu pour s'organiser atteindre ses objectifs ou résoudre une situation.

Parmi les réflexions menées à ce sujet je relève que Nader-grosbois insiste sur la notion de volonté de changement chez l'individu entre une situation de départ (concrète ou émotionnelle) et une situation désirée (Nader-Grosbois, 2007). Ainsi, la motivation est un facteur essentiel de l'autorégulation, c'est donc la première chose à évaluer et à rechercher chez un enfant dans le cadre d'une mise en place d'aide aux apprentissages. Cela concorde avec la première fonction de l'étayage cité par Bruner : l'enrôlement. Et une fois l'enfant engagé dans l'action, il va être tout aussi important de lui laisser une part active dans le processus d'hétérorégulation pour les mêmes raisons.

Par ailleurs l'auteur aborde également la notion des compétences en soulignant le fait que, plus que les compétences elles-mêmes, c'est la capacité de mobilisation de ces compétences qui va favoriser les capacités d'autorégulation. Il s'agit donc bien ici du fait de voir au-delà d'une évaluation de domaines isolés.

b) Exemple de l'apprentissage moteur

Il m'a semblé intéressant d'intégrer dans ce chapitre l'approche de l'apprentissage moteur tel qu'il est défini par Zanone et Kelso (cités par Hauert, 2004) et de la mettre en lien avec les différents éléments que nous venons de les décrire :

« Un apprentissage moteur, c'est-à-dire la modification permanente d'une conduite motrice, quelle qu'elle soit, dans la direction d'un modèle fourni par l'environnement, résulte de l'interaction de deux réalités : la dynamique intrinsèque du système moteur à travers lequel cette conduite est produite et l'information comportementale. La dynamique intrinsèque reflète les capacités qui existent préalablement à l'apprentissage pour un individu, un système effecteur et un type de tâche. L'information comportementale est une information spécifique relative à la nouvelle dynamique à apprendre, donc, littéralement, une CR (*Connaissance de Résultats*). Par conséquent la stratégie pour aborder l'étude de l'apprentissage moteur consiste à décrire pour commencer la dynamique intrinsèque de la coordination considérée, puis à en étudier la marge évolutive – c'est-à-dire la plasticité – dans une situation d'apprentissage judicieusement aménagée. (...) En fonction des caractéristiques de la dynamique intrinsèque du système, préalablement à l'apprentissage, ce dernier sera possible ou non selon que cette dynamique et l'information comportementale sont dans des rapports de voisinage (rapport de « coopération », rendant

l'apprentissage possible) ou d'éloignement (rapport de « compétition » inhibant l'apprentissage) » (Hauert, 2004, p. 323).

Hauert (2004) ajoute à cela que des coordinations initiales déficitaires ou en rapport compétitif avec une nouvelle coordination, entraîneront un développement ou un apprentissage également déficitaire

Nous voyons là que les notions d'organisation développementale et des compétences de l'individu se retrouvent sous le terme de « dynamique intrinsèque », la zone proximale de développement s'apparente à « la marge évolutive », l'aménagement spécifique prend la forme « d'une information comportementale ». La stratégie préconisée, tenant compte de l'organisation actuelle et spécifique de l'individu et de ses possibilités d'apprentissage, est ainsi de proposer des situations qui lui permettront de mobiliser ses capacités dans une perspective d'évolution cohérente du développement.

Ainsi, les notions et les concepts des théories sociocognitivistes concernant l'apprentissage cognitif trouve un écho dans l'étude des transformations cérébrales qui ont lieu en situation d'apprentissage moteur.

c) La notion de conscience : nécessaire à l'apprentissage ?

Toujours dans l'idée d'essayer de faire le point sur les conditions et modalités nécessaires à une prise en charge adaptée et cohérente, j'ai trouvé intéressant de me pencher sur la notion de la conscience des apprentissages, évoquée par Bruner mais également par de nombreux autres auteurs.

Pour Bruner il y a une nécessité d'une prise de conscience de ses propres activités de la part de l'enfant (pour qu'il puisse « s'aider lui-même »). Ce ne serait que lorsqu'il maîtrise son activité que l'enfant pourrait se la représenter. Il serait ainsi, pour la réalisation d'une tâche donnée, d'abord dépendant de la conscience d'autrui avant d'être capable de se représenter ses propres actions. Selon Bruner, la conscience est ainsi caractérisée par 3 propriétés essentielles pour le développement humain : elle nécessite la participation de l'enfant dans l'interaction avec les autres dans la perspective où « être conscient c'est d'abord être social », elle permet d'extraire des relations entre les événements dans la mesure où ces derniers sont interprétés, et enfin la dernière propriété, que Bruner nomme « l'instrumentalité », permet d'imposer des relations entre les moyens et les buts, au-delà du simple fait de les comprendre (Bruner, 1983).

D'autres auteurs sont plus nuancés à ce sujet (Focant in Nader-Grosbois *et al*, 2007) et postulent, au regard de différentes études, que le caractère conscient ou non des stratégies d'autorégulation lors de la résolution d'un problème, dépendrait de plusieurs facteurs :

- le degré d'expertise permettrait, le cas échéant, « *l'application automatique* » et non consciente d'une tâche parfaitement maîtrisée;
- l'aptitude à enseigner les stratégies de résolution, ce qui implique la capacité à émettre un jugement critique dessus et relève donc de l'activité consciente ;
- le type même de stratégie de résolution de problème ;
- le « *niveau de profondeur* » de la régulation, différenciant les problèmes majeurs nécessitant un traitement conscient, des problèmes mineurs pouvant être gérés de façon inconsciente.

Ces considérations nous incitent donc une fois encore à prendre spécifiquement en compte les caractéristiques individuelles, situationnelles et leurs interactions pour envisager cette question et nous confortent dans cette démarche.

C. La place des émotions

1. Introduction

Au cours des chapitres précédents, nous avons vu que le facteur affectif, souvent implicite, apparaît comme un facteur déterminant dans le développement et les apprentissages. Il me semble donc important de se pencher un peu sur la façon dont les émotions peuvent être appréhendées. La question est toujours de comprendre ce qui va conditionner les conduites de l'entourage et celles, auto-motivées, de l'enfant pour favoriser un apprentissage.

En ce qui concerne notre réflexion, 3 aspects essentiels des émotions interviennent dans le développement :

- La prise de connaissance de l'expérience au travers des émotions, qui va participer à l'identification et à l'enrichissement des émotions. Cet aspect est en lien avec la régulation des interactions.
- La régulation des interactions, rendue possible par la reconnaissance des émotions chez l'autre et permettant la prévisibilité, l'anticipation d'une situation.
- La motivation, qui est un élément essentiel de l'engagement du sujet dans la réalisation d'une action (physique ou cognitive). Cet aspect suppose la compréhension et l'anticipation de la situation de la part du sujet, pour qu'il puisse produire des conduites dirigées et finalisées, dans le cas d'une bonne résolution ou tentative de résolution de la tâche. Cependant, un refus face à une situation doit également être envisagé comme une action finalisée.

Nous pouvons distinguer pour chacun de ces aspects l'intrication nécessaire des fonctions cognitives à celle des émotions. Mellier et Courbois soulignent l'importance de considérer ces deux entités selon ce point de vue : « (...) la question de la motivation, de la signification sociale des apprentissages demande d'intégrer les compréhensions du développement

émotionnel et de ses troubles. Il ne s'agit pas de séparer l'émotion de la cognition en lui assignant seulement un effet facilitateur ou inhibiteur du raisonnement mais, dans une compréhension wallonienne, de reconnaître dans l'émotion la part du représenté qu'elle pose dans l'action. » (Mellier & Courbois, 2005, p 216). Les auteurs insistent donc sur le fait de considérer la dimension émotionnelle comme ayant un rôle véritable dans la construction du développement, en interaction avec la dimension cognitive.

Cela nous incite donc, dans une situation donnée, à analyser les facteurs émotionnels au même titre que les facteurs cognitifs ; et à considérer leur interaction comme les soubassements de l'action. En effet, dans le développement ordinaire, les émotions primaires de plaisir et déplaisir vont progressivement s'enrichir dans leur contenu mais également dans leur expression. La compréhension des expériences vécues au travers des émotions participe à l'enrichissement de ces dernières. Nous voyons bien dans ce processus le part importante du développement cognitif qui permet de porter son attention sur les ressentis, l'analyse des situations, la régulation des émotions.

Parmi les facteurs régulateurs de l'émotion dans le développement nous pouvons évoquer l'accès au langage et à la communication, qui favorisent son organisation et son développement au travers du partage de ses émotions et d'un langage intérieur mais également la compréhension des événements, des relations causales, de la notion temporelle... Toutes ces composantes vont en effet permettre de demander de l'aide, d'être capable de différer ou anticiper une situation, d'exprimer un souhait. (Bouvard, 2006).

2. Emotions et développement atypique

Il me semble intéressant pour aborder cette partie de reprendre le cadre d'analyse proposé par Bouvard (2006) au sujet des enfants porteurs de trisomie 21. Les émotions émergentes autour d'un enfant au développement atypique y sont abordées selon différents niveaux : social, familial, et individuel.

Le niveau social correspond au regard d'un groupe social qui est porté sur le sujet ayant un développement atypique, avec l'impact que cela va avoir sur la construction de ce développement. Bouvard évoque un regard de rejet, mais d'autres points de vue peuvent être envisagés, avec des conséquences différentes. Citons par exemple l'indifférence ou la pitié, qui peuvent engendrer respectivement la détresse du sujet mal évaluée et un mode d'assistance entravant les possibilités d'évolutions.

a) Le niveau familial

Le premier événement marquant est celui de l'annonce du diagnostic. A l'annonce se succèdent les explications et l'accompagnement. Pour chacune de ces étapes, les interlocuteurs professionnels doivent pouvoir s'adapter spécifiquement aux possibilités d'intégration des différentes données par les parents, pour s'assurer de la compréhension

de ce qui est dit. A cela doit s'ajouter la recherche d'une cohérence entre les différents professionnels que la famille est amenée à rencontrer. Cela s'avère plus délicat encore lorsque le diagnostic ou ses conséquences à plus ou moins long termes sont mal connues.

Ces précautions sont cependant primordiales dans le but d'éviter certains écueils dont certains peuvent être liés à une idée fausse ou parcellaire de ce qu'implique le diagnostic (la façon dont on se représente la pathologie ou le trouble), et/ou au fait de ne plus voir l'enfant qu'à travers ce diagnostic posé. Les conséquences peuvent être alors de différents ordres comme :

- Sous-estimer les capacités de l'enfant et ne pas lui permettre de faire certaines expériences (pensant qu'il ne s'y intéresserait pas ou ne saurait pas si prendre ou encore par surprotection) ou intervenir dans ses actions pour une meilleure efficacité, entravant donc son développement.
- Communiquer avec lui sur un mode essentiellement directif avec un effet dystimulant sur le développement de l'interaction et de la communication. Il peut également s'agir, dès les premiers mois de moins le regarder, moins échanger avec lui.
- Sur-estimer ses capacités dans un désir de le faire progresser, exposant l'enfant à des situations non comprises (et entraînant des apprentissages plaqués, non intégrés), voire des échecs répétés.
- Ne pas repérer les signes de régulation propre de l'enfant, entraînant leur disparition.

Au regard de ce qui a été évoqué dans les chapitres précédents concernant le développement et les processus participant à de l'apprentissage, nous pouvons émettre l'hypothèse que dans de tels contextes, les conditions ne sont pas ajustées dans la perspective d'une bonne évolution du développement de l'enfant. On peut supposer que l'impact émotionnel pourrait prendre notamment la forme : d'anxiété, de baisse de motivation, de baisse de l'estime de soi, perte d'intérêt... entravant l'élaboration et la mobilisation des compétences cognitives. Nous sommes donc bien là dans l'origine de la réflexion de ce mémoire à savoir l'impact d'une dystimulation d'un accompagnement mal adapté sur le développement.

Il me semble donc important de pouvoir parler de cela avec les parents, mais également en donner l'occasion à la fratrie pour qui la présence ou l'arrivée dans la famille d'un frère ou d'une sœur différent(e) va également entraîner des réactions et des questionnements particuliers. Les questions qui doivent être évoquées concernent non seulement ce qui est autour de l'évènement de l'annonce du diagnostic, de ce qui en est resté, de ce qui en a été compris, mais également des attentes et des perspectives que la famille a vis-à-vis de l'enfant et aussi de sa prise en charge. Il me semble enfin intéressant de pouvoir cerner ce qu'il en est du regard sur l'enfant dans un cercle familial plus élargi et dans l'environnement social de l'enfant.

b) Le niveau individuel

(1) *Du côté de l'enfant*

La volonté d'ajustement cohérent à l'enfant implique de pouvoir déterminer ses capacités de perception, d'expression et sa capacité à identifier et anticiper les expressions d'autrui. Il faut donc pouvoir évaluer ces différentes composantes de façon distinctes. On peut facilement imaginer l'impact dystimulant que peut avoir une sensibilité à la perception des émotions élevée, sans que celles-ci ne puissent être comprises, ni exprimées.

Les réactions et expressions émotionnelles de l'enfant, ses modes de régulations peuvent être moins lisibles mais cependant existants. Il va être primordial de les distinguer pour pouvoir aider l'enfant à les identifier, à les comprendre, à les enrichir et les rattacher à des situations, et les résoudre le cas échéant. Cela est aussi dans le but d'éviter des biais dans la construction de lien avec les autres.

Nous avons vu dans l'introduction de ce chapitre que certains facteurs étaient régulateurs dans le développement émotionnel (langage, compréhension causale,...). Ainsi, il faudrait considérer que les enfants ayant des difficultés dans le développement de ces capacités auraient des fragilités potentielles dans leur développement émotionnel et y être particulièrement attentif. Il faut se poser la question de quels sont les moyens de l'enfant pour comprendre, gérer et exprimer ses émotions.

(2) *L'interaction avec l'entourage*

Les différentes notions évoquées ci-dessus doivent nous inciter à être prendre certaines précautions, notamment dans le cadre d'une interaction aidante, sur les modalités utilisées (comme limiter les traitements demandant une attention divisée, limiter le nombre des stimuli, éviter un guidage corporel intrusif et rapide telle une réorientation de geste...). Il s'agit de ne pas oublier que si la situation est inaccessible, elle devient abstraite pour l'enfant et ne peut être résolue car il n'y trouvera aucun ancrage.

Au sujet des émotions mal perçues par l'entourage, et donc ne recevant pas de répondant ajusté, le risque est que cela entraîne des situations émotionnelles non résolues pour l'enfant, ce qui ouvre la porte à une anxiété importante, une inhibition ou à des comportements « non adaptés » tels que l'agitation ou l'agressivité (auto ou hétéro). A terme cela peut provoquer la disparition ou le trouble de la régulation initiale de l'enfant. Dysrégulation que nous pouvons retrouver ensuite en situation d'apprentissage...

Concernant les dissociations entre la perception et l'expression, on peut évoquer ici l'exemple des enfants qui ne réagissent pas à la douleur ou qui ne pleurent jamais. L'écueil majeur est alors de considérer que cet enfant a une bonne capacité d'autorégulation, et par conséquent de ne pas lui apporter l'aide dont il a pourtant besoin mais qu'il ne sait pas

exprimer clairement. Cet ajustement inadapté entraîne la dysrégulation de l'enfant, dont les manifestations n'étant pas rattachées à la cause originelle du comportement problème risquent en retour d'aboutir de nouveau à des ajustements non adaptés puisque ne visant pas au rétablissement de l'équilibre émotionnel perturbé mais à son expression.

Ainsi ce travail d'identification des émotions propres est une prévention vis-à-vis de la vulnérabilité de la régulation émotionnelle de l'enfant. Bouvard (2006) nous met cependant en garde quant à la possibilité de l'existence de vrais troubles émotionnels qui, comme dans la population ordinaire, ne sont pas à exclure (dépression, anxiété...). Il est intéressant d'échanger à ce sujet avec l'entourage proche de l'enfant, cela peut aider les deux parties à la discrimination et à la lecture de certains comportements.

D. L'évaluation

1. Principes généraux

L'évaluation a pour but de cerner les problématiques de l'enfant. Je ne reviendrai pas sur l'intérêt de faire une évaluation méthodique des capacités d'un sujet que l'on est amené, le cas échéant, à prendre en charge. J'en rappelle toutefois les grands principes à travers les différentes formes d'accès à la problématique de l'enfant :

- L'évaluation dans des conditions où l'on peut isoler des paramètres du développement.

Il s'agit de l'évaluation dans le cadre d'une consultation en cabinet ou en institution. L'utilisation de tests fiables et valides, et la mise en place de situations spécifiques permettent de tenter d'actualiser et de cibler les troubles et les compétences du sujet. Les tests et situations proposés doivent être choisis et pensés en fonction de la plainte, du signe d'appel, mais également en fonction de ce que le thérapeute va pouvoir observer et analyser au fur et à mesure du déroulement de l'évaluation. L'observation du sujet lui-même, en situation libre (dans ce cadre et cette situation spécifique) ou en situation dirigée apporte des informations importantes qui font entièrement partie de l'évaluation.

- L'entretien

Les objectifs de l'entretien sont multiples. Il permet de récolter des données sur le développement et l'histoire de l'enfant, sur son quotidien et sur ce qui en est rapporté, au niveau des difficultés quotidiennes et des interactions autour de ces problèmes, ainsi que sur les attentes concernant la prise en charge. Cela permet également d'avoir un premier aperçu sur le climat psycho-affectif dans lequel le sujet évolue. Une fois encore l'observation

des comportements des parents et de l'enfant peut apporter des informations intéressantes et ne doit pas être négligée.

- L'observation directe (en situation écologique)

Les objectifs de ce type d'observation peuvent être divers. Il peut s'agir notamment de cerner dans des situations précises les difficultés de l'enfant en tenant compte de la multiplicité des paramètres en jeu, cela peut être aussi d'essayer de prendre la mesure des méthodes éducatives dans le comportement de l'enfant, ou encore voir au contraire les comportements de l'enfant dans une situation non cadrée...

Ce type d'observation n'est pas souvent possible et dans ce cas, nous sommes contraints de nous en tenir à ce qui peut être rapporté du quotidien de l'enfant par ses parents, son institutrice, les autres intervenants prenant l'enfant en charge et par l'enfant lui-même. Ces données en elles-mêmes sont précieuses (ce qui est *rapporté* du trouble, des situations, du handicap...), et plus elles sont nombreuses, plus il va être intéressant de croiser les différents points de vue, mais il me semble important de ne pas les substituer à une observation directe que nous aurions pu faire, chacun percevant les situations différemment. Aussi leurs interprétations devraient-elles toujours se faire à la lumière de ce qui a pu être révélé lors de l'évaluation ou de la prise en charge.

L'analyse des différentes données, non pas de façon dissociée ou réduite à leur valeur quantitative ou qualitative, mais en regard les unes des autres, est essentielle pour la mise en place d'un projet thérapeutique spécifique et cohérent. Cela permet de réduire les limites propres à chacune de ces méthodes lorsqu'elles sont considérées isolément. Il est également primordial d'évaluer par la suite la prise en charge elle-même et d'en déterminer l'efficacité.

2. Difficultés d'évaluation inhérentes au développement atypique

Il y a deux points spécifiques de l'évaluation standardisée sur lesquels je voudrais m'attarder. D'une part, bien que les observations cliniques lors de la passation des tests aient une valeur aussi importante que les résultats chiffrés, ce que nous obtenons au final c'est une situation de l'enfant à un moment de son développement par rapport à une norme. Cela met donc en avant l'écart éventuel à la norme, mais ne dit rien, en soi, sur les processus de développement du sujet, son organisation développementale et sur ses possibilités d'apprentissage (au-delà du simple fait que les mesures, effectuées à instant T, ne doivent déjà pas être interprétées comme des valeurs absolues). C'est un élément qui est important de garder en tête dans la démarche d'évaluation et à prendre en compte lors de l'élaboration du projet thérapeutique.

D'autre part, la passation standardisée de la majorité des tests actuellement disponibles auprès d'enfants porteurs de déficiences est bien souvent problématique. Cela peut-être dû

à des difficultés de compréhension de consignes, des déficits sensoriels biaisant les perceptions et/ou les réalisations, ou encore par exemple un déficit attentionnel biaisant une performance motrice chronométrée... Les résultats des différentes épreuves deviennent alors difficilement utilisables. Ainsi l'examineur, cherchant à déceler le plus précisément possible où se situent les compétences et les déficits du sujet, peut apporter (en seconde ou en première intention) des modifications qui annulent l'objectivité des résultats et les rendent définitivement impossible à comparer aux performances normées.

Certains auteurs (Tourrette, 2006), proposent à ce sujet d'envisager une évaluation « dynamique ». Ce concept a été développé en premier lieu par le courant d'éducation cognitive. Son objectif est de déterminer les processus d'autorégulation du sujet et ses possibilités d'apprentissage, il se situe donc dans une perspective développementale. Les modalités employées sont celles de l'étayage, ce qui fait que l'évaluation comprend finalement aussi une composante de début de prise en charge dans la mesure où elle permet à l'enfant (et au thérapeute) de voir ce qui peut l'aider et ce dont il est capable quand certains paramètres sont maîtrisés. Lors de ce type d'évaluation, l'enfant a une part active importante, les situations étant aménagées et construites au fur et à mesure des interactions et des observations. Les processus décrits au sujet de l'apprentissage nous incitent à croire que cet engagement est un atout majeur pour la progression du sujet.

De telles adaptations imposent de parfaitement maîtriser les différents paramètres et composantes des tests et des situations sur lesquels l'évaluation va se baser. En effet, les aménagements apportés doivent l'être uniquement dans le but de poursuivre une intention précise, sur le fondement d'observations réfléchies.

Mazeau (2008), au sujet du bilan neuropsychologique, en rappelle ainsi les principes généraux :

1. « Analyser chaque épreuve proposée en fonction des trois critères de base :
 - Nature des entrées à traiter (nature des informations : quelles sont les fonctions sollicitées ?)
 - Nature de la tâche (traitements et opérations sollicitées, qui peuvent être séquentiels/simultanés)
 - Nature des sorties (modalités de la réponse demandée : praxies, gnosies, expression verbale/écrite, mémorisation...)
2. Utiliser le regroupement de plusieurs épreuves choisies de façon pertinente (idéalement, ne différant que par un seul des trois critères ci-dessus) pour en déduire, étape après étape, quel est le sous-module en cause, d'où la structure en « arbre logique » de tout réel bilan neuropsychologique. »

Bien entendu, le bilan de l'évaluation doit préciser les raisons et les modalités des modifications éventuelles, l'interprétation des performances prenant une valeur

essentiellement qualitative. Rappelons également que lorsqu'un test ne paraît pas tout à fait adapté pour estimer les compétences d'un individu, il est conseillé par la Commission internationale des tests d'utiliser d'autres outils d'évaluation avant d'envisager d'en modifier les conditions (International Test Commission, 2000).

Notons que l'analyse des différentes données, et les éventuels aménagements dans le but d'une recherche plus poussée, doivent être envisagés tant concernant la signification des erreurs que les « réussites atypiques » (Mazeau, 2008).

L'évaluation doit donc permettre de réduire, d'isoler les paramètres en jeu pour une lecture plus précise des compétences et des déficits, et avoir ainsi une compréhension éclairée des symptômes rapportés. C'est donc la base qui permet la mise en place d'un projet thérapeutique spécifique et cohérent. Ce projet, faut-il le préciser, ne concerne pas uniquement la prise en charge en psychomotricité pour ce qui nous concerne, mais tous les domaines dans lesquels le sujet reçoit une aide appropriée, obligeant les différents intervenants concernés à se coordonner.

E. Conclusion : Quelle approche pour le développement atypique ?

Les chapitres traités précédemment ont permis de tenir compte d'un certain nombre de données de différents ordres. Ces données nous incitent à tenter de décrire le plus spécifiquement possible, les interactions entre différents domaines et facteurs participant à la construction d'un développement, et cela non pas uniquement dans le but de permettre une meilleure adaptation de l'individu face à des situations problèmes, mais également dans la perspective d'une évolution cohérente et favorable de son développement. En effet, nous avons vu que les acquisitions et les apprentissages ne correspondent pas à des compétences qui se cumulent les unes aux autres mais à de véritables transformations d'une organisation qui va en se spécialisant et s'enrichissant.

La prise en charge d'un enfant au développement atypique devrait donc se faire non pas dans une perspective d'une adaptation à une norme, ni dans celle de se contenter de compenser les déficits par des aides et valoriser les compétences mais d'intervenir à tous les niveaux : celui de la personne, de l'environnement physique, et de l'environnement social.

Nadel (1993) évoque les différentes approches de confrontation de performances de sujets au développement atypique avec une population au développement ordinaire. La comparaison pourrait se faire en considérant l'âge chronologique ou le niveau développemental. Si cette dernière option peut sembler intéressante, Nadel rappelle cependant qu'elle ne tient pas compte de l'expérience (plus élevée en principe chez un individu plus âgé), de plus cette comparaison n'a de sens que si le niveau du sujet est homogène.

Nous nous retrouvons dans la situation problématique d'avoir comme ressources des modèles de développement ordinaires, pour tenter de non pas d'y confronter les manifestations d'un développement atypique mais pour essayer de comprendre la dynamique de ce développement, alors même que nous ne pouvons pas avoir de recul dessus. Pouvoir définir en quoi le développement est atypique est une approche qui permet déterminer quels pourraient être les domaines à mobiliser, une deuxième approche concernant l'analyse de la mobilisation et la coordination des différentes ressources est nécessaire.

Les problèmes que l'on risque de rencontrer lors de l'analyse de l'évaluation sont finalement de deux ordres : d'une part parvenir à cerner les compétences et difficultés du sujet en lien avec des aménagements spécifiques et dynamiques, mais avec le problème d'avoir des repères « intermédiaires » dans chaque domaine exploré... d'autre part, l'objectivation de capacités montrant un niveau normal ou proche de la norme, qui peuvent se révéler difficiles à mobiliser en situation écologique, ou l'inverse !

Face à un enfant porteur d'une pathologie altérant son fonctionnement et son développement, Mellier & Lecuyer (2003) insistent sur le fait d'étudier ses troubles dans leurs formations et leurs transformations, en ne les réduisant ni aux facteurs biologiques, ni aux effets des « anomalies que le milieu familial et institutionnel lui impose. « Il s'agit de savoir comment l'enfant construit des connaissances sur le monde et sur lui, comment ces connaissances s'organisent et s'automatisent, quels liens elles entretiennent entre elles et en quoi ces organisations spécifiques sont différentes de celles de l'enfant sain, en quoi aussi elles sont plus ou moins adaptatives » (Mellier & Lecuyer, 2003).

Nous avons vu dans les chapitres précédents qu'il sera notamment indispensable de chercher et d'observer :

- Les modalités d'interactions favorables (à l'échange, à la réalisation). Au-delà du fait que cela sera utile pour favoriser les interactions, cela nous renseignera notamment le niveau de développement de l'enfant.
- Les possibilités d'enrichissement d'une situation, les possibilités d'acceptation de modification d'une situation.
- Les comportements dans les situations problèmes, les formes d'expression que peuvent prendre les différents états émotionnels.
- Les réponses de l'entourage apportées aux différents comportements, ainsi que les attentes.

Il faut pouvoir émettre des hypothèses, à partir de l'analyse des différentes données relevées, sur les liens entre les différents déficits et vis-à-vis des comportements/performances.

Cependant les manifestations des troubles sont souvent polysémiques, la difficulté va être de tenter de faire la part des choses entre une difficulté, un trouble secondaire à cette difficulté ou autre chose (méthodes éducatives, ...). A partir de cette analyse seront déterminés les axes de travail, les priorités ainsi que les modalités et caractéristiques des situations proposées (dans le fond et dans la forme).

L'analyse des évolutions observées doit être faite pour ré-évaluer la prise en charge. Cela est nécessaire pour s'assurer non seulement de la bonne évolution du développement de l'enfant mais également pour en vérifier la cohérence. Il est important de veiller à ne pas favoriser une hétérochronie en ciblant des domaines trop exclusivement et sur du trop long terme, ce qui serait un facteur dystimulant pour le développement.

II. Cas cliniques

A. Cas Clinique 1 : Gaëlle

1. Présentation

Gaëlle est une petite fille de 6 ans et 4 mois au moment de l'évaluation retranscrite ici. Elle est scolarisée en grande section de maternelle accompagnée d'une AVS (12h). Une orientation en Cliss est prévue pour la rentrée 2013. Elle est suivie en psychomotricité depuis septembre 2007, le premier bilan, relevant des difficultés d'acquisitions motrices et non verbales. Elle bénéficie d'un suivi en orthophonie depuis 2009 pour trouble du langage oral, ainsi qu'en kinésithérapie pour troubles spastiques essentiellement localisés au niveau des membres inférieurs.

Gaëlle a un frère qui a 4 ans de plus qu'elle.

Elle est née prématurément à 33 SA suite au diagnostic d'un syndrome d'Anasarque. L'accouchement s'est déroulé par césarienne et en urgence, avec un pronostic vital négatif pour Gaëlle. Après une hospitalisation de 10 jours dans divers services (réanimation, soins intensifs, néonatalogie), le retour à la maison s'est bien passé avec un réflexe de succion bien en place. Un bilan neurologique fait à sa sortie n'aurait révélé aucune séquelle.

Gaëlle porte des lunettes depuis l'âge de 10 mois en raison d'un strabisme convergent et une hypermétropie. Dans les premiers temps ses lunettes étaient assorties d'un cache en alternance d'un jour sur l'autre. Son ophtalmologiste et son pédiatre avaient alors émis l'hypothèse que les difficultés concernant l'équilibre et les déplacements de Gaëlle seraient en lien avec son absence de vision en 3D. A l'âge de trois ans elle est opérée des muscles obliques.

2. Bilan Psychomoteur

a) Observations initiales

Les séances précédant l'évaluation ont permis de faire quelques observations sur le comportement de Gaëlle, qui nous ont guidées par la suite dans les aménagements et observations lors de l'évaluation elle-même :

- C'est une enfant qui aime et recherche l'interaction avec l'adulte.
- Elle apprécie le jeu.
- Elle présente une certaine impulsivité (s'engage vite dans les actions, accélère rapidement les séquences motrices, jette les objets au lieu de les déposer).
- Elle peut présenter des phases d'agitation, qui surviennent d'emblée ou au cours d'une activité sans que l'on puisse les expliquer.

- Elle peut présenter des persévérations motrices non fructueuses, sans qu'il soit possible d'intervenir pour la guider du fait de la rapidité d'exécution et d'enchaînement des séquences motrices.

b) Aménagements

Les aménagements que nous avons été amenés à faire concernent :

- L'exploration haptique, du fait d'une part d'une difficulté à traiter en même temps l'information visuelle et l'information tactile, et d'autre part d'une difficulté à faire une exploration organisée de la main pour chercher les éléments.
- Le recours à la démonstration à 2 pour permettre à Gaëlle de saisir la demande et ce qui est attendu d'elle. Cela a été nécessaire notamment pour l'épreuve des gnosies du corps (dans un contexte de scénario social), de la motricité générale (où l'une faisait la démonstration, pendant que l'autre guidait l'attention)
- Le fractionnement de l'évaluation, en raison du coût attentionnel élevé que cela demandait à Gaëlle, avec l'apparition de manifestations de saturation telles que l'agitation ou des tentatives d'évitement.
- L'introduction des items en les mettant en lien avec ses connaissances pour les rattacher à quelque chose de concret pour elle.
- Laisser un temps de familiarisation avec le matériel proposé.

c) Bilan

Le bilan s'est déroulé sur plusieurs séances. Il s'est basé sur **l'échelle développementale des structures cognitives de Wachs** complétée par des épreuves isolées de connaissances du corps, d'imitation, de graphisme, et de situations de motricités spontanée.

Gaëlle montre des réactions d'anxiété quand une erreur survient (et dit « s'est trompé, pas grave ») ou quand l'intonation de la voix d'autrui lui fait supposer qu'il y a erreur, même lorsque ce n'est pas le cas. Nous observons également à plusieurs reprises le fait que Gaëlle puisse donner « une réponse pour la réponse » lorsqu'on la reprend sur une erreur ou lorsqu'elle ne connaît pas la réponse. Cela donne lieu à des réponses restant dans la catégorie de ce qui est attendu mais sans rapport avec les caractéristiques perceptives réelles de l'élément.

Identification d'objets : score de 20 (correspondant à un niveau de **3 ans et demi – 4 ans**)

Les couleurs sont nommées spontanément. Des confusions verbales peuvent apparaître autour du vert/bleu et du marron/gris. Lorsqu'une correction est attendue, Gaëlle peut donner des noms de couleurs tout à fait différentes sans lien avec la perception qu'elle en a. Cela doit interroger sur la stabilité de catégorisation à ce sujet mais également sur le principe de l'apprentissage à donner une réponse. Ce phénomène se retrouve notamment lors de l'épreuve de reconnaissance des formes.

Je note par ailleurs, que la recherche visuelle des objets se fait dans un périmètre proximal assez restreint que Gaëlle ne dépasse que dans un second temps et de façon désorganisée.

L'épreuve de la reconnaissance haptique des objets est adaptée du fait de la difficulté de Gaëlle à chercher les éléments dans l'espace d'une part et à les apparier d'autre part. Elle parvient à répondre à cette situation lorsqu'elle a 2 objets, placés dans l'une et l'autre main, qu'elle compare avec modèle. Cette épreuve montre une difficulté pour Gaëlle à faire instantanément le lien entre l'information visuelle et l'information tactile, nécessitant de permettre la décomposition du traitement de des données.

Exploration visuelle

L'exploration d'une image ou d'une photo est difficile. Gaëlle se saisit rapidement d'un détail à partir duquel elle formule une interprétation. Ce manque de considération des éléments dans leur ensemble peut entraîner de fausses reconnaissances. Si on insiste et sollicite plus de précisions, Gaëlle peut donner des réponses sans lien avec les éléments qu'elle perçoit. Ces difficultés se retrouvent également sur des photos faisant référence à des expériences vécues. Gaëlle doit être guidée pour retrouver l'expérience dont il s'agit, le déroulement des actions réalisées, et déduire les éléments sur lesquels porter son attention.

Création d'objets : score de 21 (correspondant à un niveau de 3 ans et demi – 4 ans)

Empilements

Les empilements sur face large et étroite sont réussis. Gaëlle ne parvient pas à rectifier l'alignement des cubes avec ses deux mains une fois qu'elle les a posés, sa solution est de reprendre le cube et le replacer. Il y a un mauvais ajustement des pièces à proximité du support, la dépose se fait avec une force excessive et un manque de précision.

La construction du pont est échouée. Gaëlle ne perçoit pas l'espace entre les cubes au premier abord et une fois qu'elle l'a noté elle commence par le recréer avec ses pièces mais finit par le resserrer pour que les éléments se touchent. Cela pourrait indiquer une faible mémoire de travail et/ou un déficit des fonctions exécutives avec une perte de son idée ou un défaut de planification. Mais lorsqu'on propose ce même item en exagérant l'espace entre les pièces ou en utilisant des blocs de couleurs différentes, on observe une amélioration de sa réalisation, indiquant que la difficulté se situe plus au niveau de sa perception.

Concernant les constructions à plat, Gaëlle peut réaliser les agencements de deux éléments. Elle se base sur le contact entre les pièces et perçoit ce qui est horizontal, vertical et latéral mais la précision des emplacements et des orientations n'est pas assurée.

L'item du pegboard confirme la bonne perception de l'horizontalité et la verticalité, mais les autres figures ne sont pas réalisables. Gaëlle fait des essais en refaisant les alignements qu'elle sait réaliser, les compare au résultat, constate qu'il y a une dissemblance mais est incapable de proposer autre chose. La pince est peu précise, et le pouce forçant plus que l'index dévie l'alignement des chevilles par rapport aux trous sans que Gaëlle ne s'en aperçoive. Elle imprime donc une force importante pour faire entrer les chevilles de biais.

Encastremets

L'item des formes entières est réussi. Gaëlle prend des indices sur les angles et les contours. L'action se fait avec précipitation et Gaëlle change de forme, plutôt que de varier l'orientation de sa pièce dès qu'une résistance apparaît alors même que son choix était le bon. Au contraire à l'item des formes en deux parties, Gaëlle insiste pour placer des pièces choisies sur le paramètre de la similitude des formes en essayant plusieurs orientations et en augmentant sa force dans le placement mais modifie difficilement son choix de pièce. Quand finalement elle cherche à changer de pièces, on peut observer des persévérations. Lors de l'item des formes éparses, Gaëlle semble avoir oublié que les formes sont en plusieurs morceaux et cherche à remplir les emplacements avec une seule pièce.

Manipulation topologique avec des personnages

Spontanément Gaëlle ne tient compte que de l'espace entre deux personnages sans prendre en considération leur position et leur orientation. Elle peut placer correctement les personnages dans l'espace et peut se servir dans un second temps de l'indication de la direction du regard pour les orienter. Les rapports topologiques de base sont connus (côte à côte, devant, derrière). Les positions complexes sont difficiles à reproduire, du fait de la difficulté à percevoir les points d'appuis contre le support et à manipuler précisément les figurines.

Ces manipulations s'accompagnent de nombreuses syncinésies toniques au niveau de la bouche et des crispations dans les mouvements. Gaëlle garde souvent un appui à gauche quand elle est assise au sol, sa main n'étant pas toujours ouverte. Sa tête est penchée à gauche entraînant des mouvements paraboliques du bras droit lors des transports. Dans sa posture d'assise au sol, entre ses talons, l'alignement de l'axe par rapport au support est aléatoire. Cela traduit possiblement une difficulté à percevoir sa position dans l'espace, et à analyser l'espace extérieur.

Reproduction de dessin : score de 15 (correspondant à un niveau de 3 ans – 3 ans et demi)

Aspect graphomoteur : Il y a une instabilité de la prise avec tremblement. La posture est penchée en avant près du support. La prise s'effectue avec 4 doigts (en bout), l'index en extension. Le poignet est fléchi pour permettre le contrôle visuel, contrariant le mouvement des doigts. Notons que cette attitude est largement retrouvée chez les enfants jeunes.

Contrôle visuomoteur (trottoirs et pointages) : Des difficultés peuvent apparaître pour contrôler le mouvement en cours d'exécution. On observe cependant une amélioration de l'anticipation du but au fil des essais. Le traçage se fait de proche en proche avec des difficultés d'inspections visuelles. Lors de l'item des pochoirs, Gaëlle semble avoir des difficultés à assurer en même temps le contrôle visuel et le contrôle tactile. Les formes sont mieux suivies avec le doigt et les dessins sont de meilleures qualités après avoir effectué cette approche préalable de la tâche.

Reproduction de formes : Gaëlle peut réaliser un rond et une croix. Elle affirme une claire opposition à la réalisation des autres formes. La combinaison de 2 formes dans l'espace (évaluation de Bender Santucci) montre que Gaëlle perçoit la position dans l'espace mais a du mal à programmer la place de la deuxième forme. Cette difficulté d'anticipation peut l'amener à sortir de la feuille (elle en est désolée lorsque cela se produit). Les relations d'inclusion ou de contact sont possibles si les formes sont de grandes tailles : cela lui permet de mieux voir ce qu'elle fait et de le prévoir. Elle peut produire des tailles différentes, bien que le calibrage des tracés ne soit pas précis.

Reproduction avec bâtonnets : Les difficultés sont de deux ordres : celui de la motricité manuelle avec une difficulté d'organisation et de précision du geste, et celui de la perception avec la difficulté à percevoir une forme générale constituée de plusieurs éléments d'une part, et une difficulté de perception des orientations. Gaëlle a également des difficultés à positionner les bâtonnets sur un plan horizontal et cherche à les verticaliser au premier abord. Le placement est imprécis sur le modèle, et n'est possible en dehors du modèle que pour l'item horizontal et l'item vertical. En revanche elle procède à de multiples corrections quand son attention est portée sur le masquage du trait noir.

Symbolisme : Le rond peut représenter une forme symbolique. Gaëlle dessine un bonhomme fil de fer qu'elle peut agrémenter d'éléments et d'accessoires choisis par elle si on la motive. Elle réalise un soleil dont les radiants ne sont pas tous orientés. Gaëlle commence utiliser son savoir et sa perception pour dessiner mais elle a des difficultés de planification, de vérification et de poursuite de la tâche. Elle communique avec autrui pour s'aider à évoquer une réalité perceptive.

Mouvement Général : score de 8 (correspondant au niveau de 3 ans – 3 ans et demi)

Acquisition motrices : Le saut est en place, mais avec une stratégie variable (les bras accompagnant le mouvement mais avec peu d'élan / buste en extension, bras en chandelier). La propulsion en avant est possible mais l'extension domine. Une asymétrie droite/gauche entraîne des déséquilibres et des mouvements rapides et de syncinésies du côté du gauche. Elle peut orienter ses sauts en arrière et sur le côté ne peut maintenir le mouvement ou la direction choisis. L'asymétrie entraîne également des difficultés à sauter de la gauche vers la droite. Gaëlle peut courir, mais des difficultés sont observées pour l'arrêt. Elle compense alors ses problèmes d'équilibre et d'asymétrie par un saut ou une chute.

Maitrise de balles : Pour attraper, Gaëlle prépare ses mains en bas et, à l'arrivée du ballon, le pousse vers le haut sans contrôle du mouvement, ni de la direction de son regard. Les termes « bloquer » et « attraper » sont mal maîtrisés, mais elle peut se saisir de la démonstration pour imiter ces actions. Les mains sont peu utilisées dans le mouvement final. Gaëlle ne cille pas des yeux lorsque la balle arrive sur sa tête : il n'y a pas d'anticipation à l'approche de la balle, ni de réaction de protection. Lors de l'échange de balle au sol, Gaëlle ne parvient pas à faire rouler la balle et la jette (plus vers le haut que vers l'avant), cette action se fait à deux mains mais c'est la main droite qui pousse imprimant une déviation de la balle, que Gaëlle tente de corriger en poussant plus fort.

Equilibre : L'équilibre unipodal n'est pas réalisable. Lors du shoot on observe une action de poussée en bloc avec peu voire pas de mouvement de balancier.

Orientation motrice : Gaëlle présente dans ce domaine des difficultés importantes. Ses actions sont rapides, sans prise de repères préalable à l'action, ni après l'action (vérification, sensations kinesthésiques). Elle peut enchaîner des séquences motrices en s'enfermant dans une dynamique rapide en boucle, perdant toute analyse de ses actions. Les repères colorés dans un périmètre proche peuvent être utilisés sous incitation. Cela a pour effet de diminuer l'impulsivité et améliorer la préparation gestuelle, mais n'est pas efficace pour le contrôle du mouvement dans l'espace.

Ces caractéristiques perceptives pénalisent son anticipation, la précision de son mouvement et la protection de son corps (Gaëlle se cogne beaucoup dans un environnement connu qui se retrouve encombré d'objets).

On note également chez Gaëlle une difficulté à discerner son action propre de celle d'autrui, lorsqu'on agit dans son espace péri personnel (que ce soit dans une volonté de guidage ou lors d'une action propre, détachée). Cela suppose une intégration kinesthésique et transmodale déficitaire, demandant de laisser le temps et la possibilité (par un guidage perceptif progressif et la répétition) à Gaëlle de se familiariser et de comprendre une situation.

Connaissance du corps

Connaissance verbale du corps : score correspondant à l'âge de 4 ans. Il existe dans les termes connus des approximations de localisation (cuisses pour le genou, pieds pour les chevilles). Gaëlle parvient la plupart du temps à montrer sur imitation mais sa perception des nuances est peu précises (jambes/mollets, bout de doigt /ongles, ...).

Gnosies (épreuve de représentation mentale du corps) : les parties du corps sont bien individualisées. On observe cependant que la mobilisation à gauche entraîne des syncinésies à droite du bras ou de la jambe. Les cibles doubles peuvent entraîner des levés controlatéraux, contrôlés dans un deuxième temps.

Lors de la présentation de cette épreuve, Gaëlle montre en premier lieu une appréhension à l'idée de s'allonger pour être manipulée. La démonstration sur autrui et la possibilité de jouer le rôle de l'examineur permet de diminuer ses craintes, et de gagner son acceptation. Dans la manipulation, sa gestuelle est peu modulée en termes de force et d'approche dans son contact corporel, avec une agitation mal maîtrisée évoquant une certaine anxiété.

Imitation gestuelle : Gaëlle éprouve des difficultés à prendre les positions du corps adéquat et ne connaissant pas toujours les termes qui s'y rapportent ne peut y trouver d'appui. Notons que l'imitation abstraite, détachée d'un contexte signifiant fait ressortir de l'agitation.

Attention visuelle

Evaluation de l'exploration visuelle (Epreuves de barrages du RV, Lasserre) : l'exploration se fait de proche en proche. Il n'y a pas de vision générale du support. Il est nécessaire de relancer plusieurs fois Gaëlle pour qu'elle poursuive l'activité. Lorsque Gaëlle ne comprend pas la demande, elle peut donner une mauvaise réponse et éprouver ensuite des difficultés à se remobiliser pour être attentive aux indications qui lui sont données. Les résultats de Gaëlle (-1,7 DS par rapport à la PSM et -3DS par rapport à la MSM), montre un déficit dans la précision mais un bon rendement. On observe que la taille des signes et leur nombre favorisent le taux d'omission.

d) Conclusion

Au niveau de la perception et localisation de son propre corps :

- Le référentiel égocentrique n'est pas construit : les postures asymétriques, dues à la spasticité, ont entraîné une mobilisation et un ajustement désaxé et oblique du corps, et une mobilisation particulière et asymétrique des membres supérieurs ne favorisant pas un référentiel stable pour analyser l'espace extérieur.
- L'orientation de soi dans l'espace est compliquée.
- La connaissance du corps est parcellaire, avec des difficultés d'appariement entre son corps et celui d'autrui.

Au niveau de la motricité :

- Syncinésie et spasticité importantes.
- Sous-utilisation des membres gauches.
- Motricité globale : problème de coordination, d'équilibre ; défaut d'anticipation, de contrôle moteur, de modulation gestuelle, d'adaptation au contexte environnemental.

- Motricité manuelle : peu de mouvements de manipulation disponibles, difficultés d'orientation motrice, d'anticipation en fonction d'un but, d'ajustement tonique. La main n'est pas en continuité avec le bras. Peu de manipulations bimanuelles.
- Visuo-motricité : difficultés d'anticipation (spatiale, tonique et motrice) et de poursuite oculaire. Les ajustements regard/tête/bras sont limités.

Exploration visuelle :

- L'observation n'est pas organisée et non efficiente. Elle n'est pas non plus correctement coordonnée avec l'action.
- Le champ d'exploration est plus réduit à gauche avec des omissions ou des déplacements dans l'espace à droite.
- La perception visuo-constructive et spatiale est très limitée : un seul paramètre à la fois peut être pris en compte. Il n'y a pas de prise de recul et de vision globale.

Perception sensorielle :

- Défaut et difficulté d'utilisation des sens visuel (dans la recherche exploratoire ciblée), auditif, kinesthésique et tactile, et leur coordination. De plus, la motricité désorganisée et trop rapide ne permet pas de recueillir et utiliser des informations tactiles et proprioceptives.
- Les difficultés d'analyse des perceptions visuelles semblent d'autant plus importantes sur le plan horizontal. Cela pourrait être en partie en lien avec le trouble de la vision.
- Difficulté à comprendre la fonction du regard.
- la perception tactile grossière cependant est correcte.

Fonctions exécutives :

- L'impulsivité importante peut être rattachée à un défaut de perception et de traitement perceptif des situations ou à des difficultés de compréhension des situations (nature de la tâche, but, rôles). Cela peut aussi être mis en lien avec le modèle éducatif de contrôle intrusif et massif.
- Les défauts de flexibilité pourraient être rattachés à des apprentissages procéduraux non-intégrés et à une difficulté à enrichir les situations (en lien avec défaut de traitement perceptif ?).
- Défaut d'inhibition motrice.
- Mémoire de travail faible.
- Difficulté de planification (en lien avec la mémoire de travail et le défaut de perception et traitement perceptif).
- Difficulté à prendre en compte deux consignes en même temps.

Communication :

- Pragmatique : Gaëlle communique avec nous sur un mode souvent directif. Elle peut réaliser des demandes sur des objets ou des jeux dans les situations connues
- Langage : utilise essentiellement des mots-phrases.
- CNV : peu variées. Gaëlle peut avoir tendance à chuchoter, ce qui peut être mis en lien avec une faible confiance en ses capacités verbales. Elle peut également parler très fort dans les moments d'excitation. Les communications émotionnelles sont fugitives, ou quelques fois surjouées.

e) Analyse

L'analyse de ces données pourrait se faire autour de 2 niveaux :

L'abord de l'aspect hétérogène/ hétérochrone, concernant :

- Un défaut de perception et de traitement perceptif majeur, associé à un contrôle important de l'extérieur exercée sur elle (Cela pourrait être un facteur déterminant dans l'impulsivité, l'agitation, la persévération et les comportements d'évitement).
- Une compréhension des scénarios sociaux entravés par un déficit de la pragmatique du langage (cette difficulté de compréhension pourrait aussi être mise en lien avec un trouble des interactions issu d'un contexte d'éducation directif). La difficulté d'accès aux situations abstraites pourrait également expliquer l'agitation
- Un trouble des coordinations des modalités sensorielles, notamment concernant les sens tactile et visuel. Cela a des conséquences importantes sur le développement sensorimoteur et sur la détection d'erreur. On peut émettre l'hypothèse que cela empêche la modulation dans la manipulation, en plus de l'impulsivité.
- Les troubles moteurs d'origine neurologique, associés au trouble des coordinations des modalités sensorielles et à l'impulsivité motrice. Ainsi la prise en charge concernant la motricité ne pourra pas se baser sur un entraînement moteur.

On peut aussi distinguer des éléments qui pourraient être (entre autres) de l'ordre de l'apprentissage plaqué et/ou procédural, la part d'une intervention délétère de l'environnement (éducation ou prise en charge) prenant ainsi la forme de dystimulations:

- la réponse pour la réponse.
- la rapidité d'exécution pour se soustraire au contrôle. Cependant, comme indiqué précédemment cela peut aussi être une façon de se débarrasser d'une difficulté

rencontrée et/ou aller dans le sens d'un défaut d'analyse perceptive et d'organisation.

- la difficulté à discerner l'intention ou l'action propre de celle d'autrui.
- l'appréhension à être manipulée (rappelons ici que Gaëlle a reçu précocement des manipulations de kinésithérapie, qui sont relayées actuellement par la maman).
- la persévération d'une action apprise en réponse à une situation sans analyse possible des paramètres demandant un ajustement.

Ainsi l'analyse des différentes composantes du bilan et de leurs intrications possibles nous fait envisager autrement un développement qui aurait pu sembler être un retard homogène puisque les résultats situaient tous l'enfant dans une tranche d'âge sensiblement identique (entre 3 et 4 ans).

3. Bilan Orthophonie

Le dernier bilan métrique de Gaëlle date de juin 2012. Ce bilan montrait une progression de façon très significative dans tous les domaines du langage. La compréhension verbale était satisfaisante, tant au niveau lexical que morphosyntaxique. Les praxies bucco faciales étaient de mieux en mieux contrôlées. La phonologie était une des dimensions qui avait le plus progressé mais les nouvelles acquisitions devaient encore se généraliser, tout comme celles observées en encodage syntaxique. L'ensemble permet au langage d'être de plus en plus fonctionnel.

La rééducation orthophonique se poursuit en conservant les mêmes axes de rééducation que l'an passé i.e la généralisation des compétences phonologiques et syntaxiques.

- la généralisation de la phonologie complexe
- la généralisation des acquis morphosyntaxiques en expression
- l'organisation du récit

Les observations plus récentes révèlent une compréhension correcte avec un développement favorable du champ lexical. Le problème le plus saillant à ce jour concernerait plus l'interaction sociale et l'utilisation pragmatique du langage qui reste pour le moment stéréotypé. L'apprentissage phonologique est lent, en lien avec une faible mémoire auditive.

Ainsi, nous pouvons penser que l'on peut se permettre de parler à Gaëlle avec des phrases complètes et supposer qu'elle les comprend, mais les phrases devraient être courtes et traiter de choses concrètes. La faible mémoire auditive doit nous inciter à éviter de lui dire des choses lorsqu'elle est concentrée sur une action. La verbalisation autour des actions allant dans le sens d'un enrichissement des interactions pourrait soutenir le travail abordé en orthophonie.

4. Axes de travail en psychomotricité

La priorité, au vu de notre analyse, se porte sur l'augmentation des possibilités d'analyse perceptives et de l'organisation corporelle dans l'idée de diminuer l'impulsivité et les persévérations en favorisant un enrichissement des actions possibles.

Au niveau perceptif :

- Porter l'attention sur les perceptions sensorielles (et faire le lien entre perception et motricité pour favoriser une meilleure adaptabilité et anticipation)
- La compréhension de la fonction du regard (et de sa projection dans l'espace)
- Exploration visuelle : en partant du global pour aller vers le détail. Associer à cela la compréhension des rôles et des messages verbaux.
- L'aide à l'exploration de détails par l'exploration tactile (aide au guidage de la vue et développement de la mobilité manuelle et digitale)

Au niveau de l'espace corporel :

- Connaissance du corps : exploration, auto-manipulations et manipulations sur le corps d'autrui en abordant la notion de plaisant/déplaisant. Cela permettrait notamment de servir de base pour travailler la motricité ainsi que l'image du corps.
- Installer des références sur son propre corps et dans l'espace immédiat, dans le but de réorganiser une gestion corporelle engageant l'hémicorps gauche et droit de façon appropriée et équilibrée, et une orientation du corps autour de l'axe. Une harmonisation dans la mobilisation, ainsi qu'une stabilisation de la coordination tête/bras-main/yeux, et la possibilité de prendre le corps comme cadre de référence favoriseraient un ancrage kinesthésique dans le balayage visuel, ainsi que des manipulations manuelles et bimanuelles organisées.

Au niveau de la motricité manuelle

- Renforcer la coordination et la manipulation bimanuelle, en favorisant la variété des façons de faire (impliquant des positions et des actions différentes)
- Développer la mobilité des doigts et les sensations tactiles de la main.
- Augmenter les possibilités de manipulation et de mouvement de la main mis en lien avec le résultat obtenu.

De façon transversale :

- Mémoire : rappel indicé (objet, lieu, photo) des situations d'une séance sur l'autre.

- Aider à discriminer les bonnes intentions des actions échouées et les actions impossibles des actions mal finalisées. Encourager donc et soutenir le tâtonnement quand il survient (en aidant à faire la synthèse de l'expérience), et utiliser l'erreur.
- Favoriser la compréhension des rôles dans une situation en permettant à Gaëlle d'expérimenter les différentes positions. Cela dans la perspective également de permettre à Gaëlle de discerner ses intentions et ses actions propres de celles d'autrui.
- Enrichir les connaissances verbales autour des notions spatiales, corporelles, de mouvement, de postures, et de l'élaboration de la réflexion (peut-être, si, alors, ...).

5. Démarche

Aménagements constants au travers des différentes situations, avec une observation des assimilations :

- Proposer des situations impliquant des actions et des mouvements simples que Gaëlle puisse analyser.
- Lenteur et répétition déroulement des situations toujours dans l'optique de permettre l'analyse et le traitement perceptif.
- Construire /Amener les situations pas à pas, en permettant notamment de traiter séparément les sensations.
- Utiliser des objets, éléments ou support suffisamment visibles et contrastés pour favoriser leur discrimination et leur prise en compte par Gaëlle.
- Permettre l'exploration libre des éléments mis en jeu pour, d'une part observer comment Gaëlle s'organise et partir de ça, et d'autre part lui permettre de se familiariser avec une situation et en intégrer les différentes données progressivement.
- Construire la notion de dialogue sur le plan interactif (séquences, rôles, adaptation), limiter la complexité du langage et s'assurer que le lexique employé est compris, faire en sorte que son langage soit pris en compte et suivi d'une réponse, laisser la place à la production spontanée...
- Construire les relations de coopération, de connivence (observation conjointe et partage émotionnel, notion de secret entre deux personnes, choix des partenaires dans certains rôles)

6. Situations proposées

a) Le jeu des cachettes

(1) *Sur soi /sur autrui*

Il s'agit de cacher sur soi, en différents endroits, 3 petits personnages (par exemple dans son col, sous son pull, dans sa chaussette...). Ceux qui doivent chercher observent le cacheur placer les personnages sur lui-même. Chacun expérimente les deux rôles tour à tour.

Evolution

Au niveau de la mémoire et de l'attention :

- Gaëlle retient deux emplacements.
- L'attention est discontinue.
- Elle se souvient des cachettes antérieures et va préférentiellement chercher à ces endroits quand elle ne se souvient plus des emplacements choisis à l'instant.
- La localisation des cachettes au fur et à mesure sur son propre corps l'aide à se souvenir et à localiser les emplacements sur le corps de l'autre.
- A l'observation de photos des séances précédentes, elle commence à pouvoir prendre des indices pour reconnaître les personnes et les cachettes, et resituer ces cachettes sur elle-même.

Au niveau de l'espace corporel :

- Les cachettes qui impliquent un mouvement du corps (extension/flexion du coude, du genou ou abduction/adduction du bras pour cacher sous l'aisselle) sont compliquées à réaliser et à localiser pour Gaëlle.
- Les difficultés de localisation sont plus importantes encore sur le corps d'autrui que sur le sien.

Au niveau de la motricité :

- Elle ne sait comment organiser ses gestes pour parcourir le corps en cherchant l'objet.
- La force et la vitesse des mouvements sont difficilement modulables.

Au niveau des interactions et de la compréhension des rôles:

- Gaëlle expérimente un début de complicité avec le principe de l'entraide au moment de chercher.
- Elle peut décider de qui doit cacher et qui doit trouver.

(2) Dans l'environnement de la salle puis agrandissement à salle d'attente

Ligne de base : guidage nécessaire pour chaque étape du jeu et prise en compte des différents paramètres :

- Qui cache, qui cherche ?
- Où se placent les différents acteurs
- Quelles conditions doivent être remplies avant d'aller cacher les objets (le chercheur ne regarde pas)
- Où cacher/comment cacher, Où chercher/comment chercher
- Annonce du début de la recherche

Objectif généraux en lien avec les axes de travail :

- Au niveau perceptif : exploration visuelle, compréhension de la fonction du regard
- Au niveau de la motricité manuelle (orientation des figurines dans le placement)
- Axes transversaux : mémoire, compréhension des rôles, enrichissement des connaissances verbales, ...

Objectif spécifique à l'activité : augmentation de la maîtrise des différents paramètres du jeu

Repères déterminants:

- Prises d'initiatives
- Mener les différentes étapes de façon autonome avec des liens établis entre les étapes.
- Organisation dans l'exploration visuelle et dans l'accompagnement du chercheur

Evolution :

Au niveau perceptif

- Prise en compte du regard du chercheur au moment où elle part cacher les objets.
- Exploration visuelle plus soutenue et organisée mais difficulté à fouiller précisément du regard les lieux explorés en première intention.
- Observe le résultat de l'objet caché et rectifie sa place en fonction de l'effet visuel souhaité.

Au niveau motricité

- Jette moins les objets et les place avec plus de précision en fonction de l'effet recherché.

Compréhension des rôles sociaux et interactions

- Peut rester à distance du chercheur et l'observer sans montrer où est l'objet caché, ni même donner d'indication.
 - Peut se rendre complice d'une blague ou en être à l'origine.
 - Décide de cacher seule les objets pendant que nous restons à l'écart, les yeux cachés.
 - Evolution du vocabulaire avec dénomination progressive des places et des lieux, formulations spontanées d'hypothèses et verbalisation des actions.
- + Prise d'initiatives de nouvelles cachettes, mais peut avoir des difficultés à déterminer leur validité si elle ne parvient pas à placer l'objet de façon appropriée rapidement et peut vite abandonner son idée dans ce contexte.

Ainsi, on peut supposer que le guidage perceptif sur la fonction du regard a permis à Gaëlle de faire des liens entre la perception visuelle et la façon dont elle plaçait les objets. Cela a entraîné une diversification et une modulation de la manipulation et la pose des objets, parallèlement à une baisse de l'impulsivité. De même l'organisation progressive de la recherche visuelle a guidé un déplacement dans l'espace plus orienté.

L'accompagnement de Gaëlle dans ses déplacements et ses initiatives et la formulation simple du déroulement des actions et de nos réflexions dans la recherche, ainsi que la possibilité d'expérimenter chacun des rôles dans l'activité a permis à Gaëlle de comprendre les rôles sociaux et de se saisir progressivement d'un vocabulaire facilitant et organisant le déroulement des actions à mener. Jusqu'à prendre l'initiative d'assumer ces différents rôles seule.

/!\ Avec la répétition de ce jeu, on observe d'abord une familiarisation progressive bénéfique permettant de voir les évolutions citées ci-dessus, mais dans un second temps s'installent des ritualisations avec perte de sens, d'attention et d'analyse vis-à-vis du déroulé des actions, associées au retour d'une impulsivité motrice et cognitive et une désorganisation des séquences d'actions.

(3) Le jeu est alors enrichi

Ajout d'une composante de perception auditive : tenter d'écouter les bruits que fait le cacheur lorsqu'il dissimule les objets (bruits de pas, de porte). Cette composante devient dans un second temps le cœur du jeu quand on limite les possibilités de cachette à trois « maisons » placées respectivement en face et de chaque côté de la cabane des chercheurs et que le cacheur frappe les figurines sur la maison dans laquelle il les cache. Les chercheurs, depuis leur cabane, doivent alors jeter un sac lesté devant la maison dont ils pensent que le bruit provient : ce sac permet un repère suppléant à la mémoire de travail. Quand les trois objets sont cachés. Les chercheurs regardent où ils ont placés des sacs et vérifie la présence

de figurines derrière la maison correspondante. Le principe des sacs a été mis en place car Gaëlle ne pouvait se souvenir que d'un seul emplacement et ne s'y référait pas forcément pour autant une fois sortie de la cabane, c'est donc un palliatif à la mémoire de travail.

Ce nouvel objet a nécessité une familiarisation et un réajustement dans son utilisation pour qu'il devienne porteur de sens et utilisable par Gaëlle. Cette transformation du jeu a fait naître des confusions et de l'agitation chez Gaëlle qui a montré des persévérations de recherches correspondant à la version précédente du jeu, de l'impulsivité motrice ainsi que des tentatives d'évitement. Cela nous a laissé voir notamment que le changement de règles avait été mal amené et mal intégré par Gaëlle et ce d'autant plus que nous en avons plusieurs fois modifié le principe pour se réajuster aux réactions de Gaëlle.

Des parallèles entre cette situation de « caché / pas vu / trouvé » ont été faits avec des événements du quotidien de Gaëlle à deux occasions :

- Lorsque Gaëlle a rapporté de l'école un gant trouvé sur le sol de sa classe ; Elle n'a pas semblé comprendre la colère de sa maman quand cette dernière s'en est aperçue. Il a alors été expliqué à Gaëlle qu'elle n'a pas vu que quelqu'un l'avait fait tombé, et que c'est pour ça qu'il était par terre, et que la petite fille qui l'avait perdu devait certainement le chercher maintenant.
- Lorsque Gaëlle a perdu ses dents et que la petite souris, en cachette, est venue récupérer la dent et a déposé à sa place un cadeau que Gaëlle a trouvé à son réveil. La maman rapporte que Gaëlle a été un peu inquiète à la perspective de cette visite nocturne.

b) Parcours avec cordes de soutien

Le principe est celui d'un parcours en ligne droite dont les éléments, qui le composent, représentent en premier lieu peu de variations, nécessitant ainsi peu de modulation d'ajustements posturaux (briques au sol plus ou moins espacées, sur sol dur ou tapis et un enjambement). En second lieu le parcours est modifié par l'ajout d'éléments imprimant des variations de hauteurs plus importantes. La particularité du parcours tient en l'installation de deux cordes parallèles qui suivent et bordent le parcours de chaque côté, placées à la hauteur d'agrippement possible avec les mains, au-dessus de la tête. L'enfant a ainsi la possibilité de s'en saisir pour faciliter son déplacement en assurant son équilibre.

Ligne de base : refus ou peu d'utilisation des cordes, organisation motrice irrégulière, regard dirigé vers le bas, Gaëlle se projette sur le matériel tête baissée.

Objectifs généraux en lien avec les axes de travail :

- Installer des références sur son propres corps et dans l'espace immédiat, dans le but de réorganiser une gestion corporelle engageant l'hémicorps gauche et droit de façon appropriée et équilibrée, et une orientation autour de l'axe.
- Porter l'attention sur les perceptions sensorielles et faire le lien entre perception et motricité pour favoriser une meilleure adaptabilité et anticipation (dans un second temps)

Objectif spécifique à l'activité : intégration des cordes comme une aide organisant le mouvement.

Repères déterminants : utilisation spontanée et ajustée des cordes (selon les besoins rencontrés au long du parcours).

Déroulement général

Au début Gaëlle exprime un refus d'utiliser les cordes. Elle s'en saisit malgré tout assez rapidement dans les situations où son équilibre est précaire. Elle a alors tendance à agripper ses deux mains sur la même corde et se déplacer donc temporairement en crabe, mais elle s'aperçoit vite qu'elle gagne en mobilité en restant face parcours et en agrippement une corde dans chaque main.

Le parcours est progressivement modifié avec des variations de hauteur plus importantes. Gaëlle commence à prendre des initiatives quant aux modifications apportées au parcours. L'activité plaît beaucoup à Gaëlle qui, une fois familiarisée avec ce système, se tient presque toujours aux cordes. Progressivement elle ne les prend que lorsqu'elle en ressent vraiment le besoin (généralement quand il y a une grande différence de niveau entre deux éléments).

Gaëlle cherche à comprendre le rôle de la psychomotricienne qui retient les cordes à une extrémité pour en assurer la tension, et elle se prête volontiers au jeu de remplir cette fonction pendant que je réalise le parcours. Par la suite la psychomotricienne tenant les cordes fait parfois varier la tension, rendant leur soutien inefficace. Les premières fois il a été nécessaire de le faire remarquer à Gaëlle qui a vite compris l'incidence que cela avait et réagissait vivement par la suite lorsque cela se reproduisait, mais il fallait pour cela le manque de tension soit important. Ces variations de tension étaient alors assimilées à des farces, soit justifiées par la fatigue et les tensions imprimées aux mains de la psychomotricienne.

Lors de la dernière séance, Gaëlle formule les éléments qu'elle veut intégrer au parcours, leur place et leur position avec un vocabulaire adapté : « faire le tour », « changer de sens », « plus loin », « recule », « trop près ». Dans les installations qu'elle fait elle-même, je note que son corps n'est jamais aligné par rapport aux éléments déplacés. Elle verbalise

également des anticipations d'action : « alors, par où j'attrape... » et modifie le parcours (avec notamment des retournements d'éléments) en fonction des actions qu'elle veut pouvoir faire : sauter, enjamber. Elle réclame les cordes, qu'elle refusait au début. Cependant, elle ne peut anticiper ni analyser les implications plus fines du parcours sur sa motricité : basculement de chaise dû à un déséquilibre du poids exercé dessus, forte inclinaison d'une surface. De ce fait, elle ne comprend pas mon rôle dans le maintien des éléments pour assurer sa sécurité et, gênée par ma présence, me demande plusieurs fois d'aller m'asseoir plus loin.

/!\ Comme nous l'avions déjà observé avec le jeu des cachettes, la répétition de l'activité, bénéfique pendant un temps a entraînée au bout d'un moment, avec la prise de confiance dans son déroulement, des actions en boucle réalisées rapidement avec une perte de repères mettant Gaëlle en danger. Cependant, gardons-nous ici de conclure trop rapidement à ce qui pourrait être de l'ordre du biais d'analyse, dans la mesure où ce comportement d'augmentation de la vitesse en lien avec une augmentation de l'assurance est observable chez les enfants ordinaires...

Evolution

Sur l'espace

- des objets : dans un premier temps, cherche spontanément à les orienter différemment pour faire des expériences, sans anticiper les actions possibles. Elle se rend compte de l'impact de la hauteur, des surfaces inclinées sur le moment et cherche à adapter son comportement moteur. Elle peut également essayer de les moduler au moment de l'action motrice et donc se rend compte de la faisabilité. Dans un deuxième temps, elle commence à placer les éléments en fonction d'une action globale recherchée et verbalise les mouvements à imprimer aux objets pour aller dans ce sens.
- entre les objets : elle n'y est d'abord sensible que sur direction de l'attention. Elle peut remarquer qu'il manque de la place, procède alors à des déplacements sans précision particulière, et dans son action n'a pas encore d'alignement avec un repère dans l'espace pour déplacer de manière précise un objet. Elle comprend la notion d'éloignement, teste ces distances et ce que cela peut provoquer. Puis elle prévoit et verbalise des notions de distances recherchées.

Ainsi Gaëlle est passée à ce sujet d'une perception guidée nécessaire et une perception immédiate à un début de traitement et d'analyse de perception en fonction d'une action.

Sur l'adaptation sensorimotrice

- perçoit et verbalise des sensations kinesthésiques (ça glisse, ça bouge), sans en connaître les raisons. L'explication de l'adulte avec démonstration semble écoutée mais non comprise dans les rapports de causalité.

- Sent les limitations articulaires et d'amplitude de mouvement et présente des adaptations pour cela ou manifeste que c'est difficile. Demande alors des aménagements sur le matériel.
- Absence d'anticipation sur les déséquilibres sur les objets et de son propre corps, en fonction de la nature de la surface d'appui, ou l'impact de son poids sur l'équilibre de l'objet.
- Recherche des appuis à plat et pleins, a du mal à percevoir l'appui et l'équilibre sur une partie du pied. Début de rotation sur les appuis au changement de position.
- Espace haut/bas dans lequel elle manœuvre est perçu, bonne intégration de la position de la tête et des mains pour assurer la progression de son corps. Plus d'équilibre dans les actions manuelles droite/gauche.

Dans ce domaine également apparaît la perception immédiate, avec cependant la possibilité de verbaliser et d'intervenir sur l'environnement pour la modifier.

Sur l'organisation motrice

- Utilise préférentiellement le côté droit pour franchir les obstacles, et expérimente quelquefois, l'initiation à gauche lorsque la situation la contraint.
- Intègre mieux le côté gauche et l'amplitude du mouvement même quand non visible. Fait des efforts importants dans la mobilisation à gauche.
- Adapte progressivement les positions de ses mains dans les changements de position pour assurer la progression de son corps, et semble apprendre des procédures après beaucoup d'hésitation, puis elle verbalise des anticipations de mouvements. L'allègement du poids et le transfert du poids par l'organisation des appuis est encore difficile. Les appuis manuels sont souvent exercés avec une forte pression.
- Perçoit et expérimente différentes organisations motrices en fonction de la présence ou non des cordes. Cherche activement à se servir sélectivement des cordes en fonction des besoins de la situation.

On peut mettre en lien les modifications de l'organisation motrice, notamment avec une mobilisation plus ajustée du côté gauche, avec l'intégration de repères autour de l'axe du corps plus équilibrée.

Régulation

- Gaëlle a du mal à réguler son effort et l'énergie motrice, s'engage dans des actions prolongées qui peuvent provoquer de la fatigue.
- Peu de verbalisation sur ses sensations internes et émotionnelles, voire minimisation quand un déséquilibre a pu provoquer une frayeur.

- Elle recherche des effets constants dans l'apparition d'événement : notamment sur la traction des cordes, mais ne comprend pas toujours les relations causales, reste assez égocentrée sur la perception du possible de la sensation.
- Amélioration de l'observation du mouvement d'autrui et des parties du corps en jeu, qu'elle peut verbaliser.

Ainsi, une progression est observée concernant la mise en lien de la perception avec l'action. Cependant, pour Gaëlle, les perceptions sensorielles semblent ténues. Leur prise en compte se fait essentiellement au niveau des extrémités et nécessite des stimulations ou des variations importantes. Cela imprime une limitation dans la précision des anticipations possibles mais Gaëlle est en mesure de formuler des aménagements au moment où survient une perception non prévue et inconfortable. On voit ici le rôle que le langage joue dans l'organisation motrice et cognitive en lien avec la perception et dans l'émergence de l'anticipation des actions. En revanche, il serait probablement bénéfique de s'attarder sur les sensations internes et favoriser l'émergence du langage en lien avec cela dans la perspective d'améliorer la régulation dans l'action.

Une évolution de cette situation est envisagée avec la prise d'objets ciblés, placés de façon à donner une structure à l'espace péri personnel, pour continuer à intégrer les repères égocentriques dans une action organisée impliquant des choix cognitifs.

B. Cas clinique 2 : Selma

1. Présentation

Selma est âgée de 6 ans et 5 mois au début de l'évaluation retranscrite ici. Elle est suivie dans le cadre d'une trisomie 21. C'est la seconde d'une fratrie de [REDACTED]. Elle est scolarisée en grande section de maternelle (maintien) où elle bénéficie de l'assistance d'une AVS (12H par semaine). Une orientation en CLISS est prévue pour la rentrée 2013.

Le diagnostic de la trisomie 21 s'est fait en plusieurs étapes. Le dosage sérique présentait un risque possible, et un soupçon a été évoqué à la dernière échographie. Selma a été prise en charge dès quelques mois de vie avec en premier lieu des séances de kinésithérapie vis-à-vis de son hypotonie, puis des séances de psychomotricité et orthophonie (prise en charge globale en convention avec le SESSAD).

Selma est la seconde d'une fratrie de 4 enfants.

Elle bénéficie d'une séance de psychomotricité et deux séances d'orthophonie hebdomadaires. En ce moment elle voit également un kinésithérapeute une fois par semaine pour travailler son équilibre.

2. Evaluation Psychomotrice Selma

a) Observations

Au moment où je tente de faire une évaluation des compétences de Selma, j'ai déjà pu faire, au cours des séances précédentes, des observations concernant son comportement et sa prise en charge.

Au niveau de son comportement

- Petite fille très vivante et déterminée qui vient avec plaisir aux séances de psychomotricité.
- Une demande d'attention importante (verbalisée).
- La présence de rituels, notamment en début de séances (Selma se regarde longuement dans le miroir, nous demande d'admirer ses vêtements, puis nous dit que c'est sa mère qui les a achetés).
- Peu d'écoute concernant les suggestions ou idées ou les interdictions qui lui sont soumises oralement, voire une opposition franche.
- Peu de réponse également à l'appel de son prénom. Les communications à distance ne sont pas efficaces.

- Elle peut mimer des situations de détresse (« se coincer » sous un tapis) pour appeler à l'aide. Cependant, il est arrivé qu'elle ne sache réellement pas se sortir d'une telle situation.
- Une tendance à passer d'une activité à l'autre, notamment lorsqu'elle rencontre une difficulté, avec une opposition lorsque la psychomotricienne tente de l'aiguiller pour finir l'activité avec de l'aide.
- Une attention soutenue variable.
- Une impulsivité motrice et cognitive.
- Le retrait d'attention lorsqu'elle adopte un comportement ou commence une activité différente de celle qui est attendue, n'a aucun effet sur Selma qui finit de faire ce qu'elle a décidé, appelant sans cesse l'attention sur elle.
- Selma ne répond, ni ne réagit à l'interpellation ou la communication à distance.
- Lors de situations nouvelles ou inconnues, Selma ne semble pas toujours consciente du degré de difficulté des activités dans lesquelles elle s'engage, ce qui peut entraîner en réaction des blocages sur lesquels il est difficile de revenir par la suite.

Au niveau de la prise en charge : Selma choisit généralement ses activités, avec accompagnement orienté de la psychomotricienne au sein de ces activités. Lors de l'activité de parcours psychomoteur installé par Selma par exemple, la thérapeute va inciter Selma à prendre le temps d'ajuster sa posture, refaire une séquence échouée avec un guidage spécifique.

Durant ces premières séances, ma place était celle d'un partenaire de jeu. Selma me demandait ainsi souvent de la regarder faire, ou que je fasse les mêmes activités qu'elle à sa suite. Cependant dans ce dernier cas, elle avait tendance à vaquer à d'autres occupations au lieu de m'observer à son tour.

b) Bilan

Ainsi, l'évaluation amène des changements de plusieurs ordres dans le déroulement des séances : d'une part un changement de rôle en ce qui me concerne, d'autre part des activités plus dirigées. Par ailleurs les observations précédentes ainsi que le déroulé de l'évaluation m'ont incitée à devoir faire déjà des adaptations, telles que : permettre à Selma d'observer et de se familiariser avec du matériel et une situation nouvelle, réaliser une activité à ses côtés, sans demande particulière pour susciter l'incitation et l'imitation.

La passation des épreuves standardisées, **l'échelle développementale des structures cognitives de Wachs** notamment, ne s'est pas faite jusqu'au bout. La contrainte d'activités imposées, menées en majeure partie par moi, qui n'était alors qu'une partenaire de plus dans les jeux, a été mal reçue par Selma. Malgré les adaptations, et dans ce contexte de modifications importantes dans les habitudes de Selma, toute nouvelle proposition faite était en premier lieu marquée par une opposition. J'ai pu constater que cela est à mettre en lien avec une difficulté à comprendre d'une part, et à se représenter d'autre part, de quoi il

s'agit. Sa relation avec moi, dans cette situation d'évaluation complexe et équivoque commençait à se détériorer.

J'ai pu relever chez Selma plusieurs comportements typiques qui peuvent apparaître dans plusieurs types de situations et prendre des significations différentes : regard direct accompagné de gémissements, coupure du regard par le biais de ses mains ou d'un vêtement, et postures d'abandon (glissement jusqu'au sol, ou rejet de la tête sur le dossier de la chaise, les quatre membres et le tronc en hypotonie), éloignement, camouflage du corps. Elle manifeste ces comportements dans les situations conflictuelles qui peuvent être de l'ordre : du refus ou du désaccord, de la saturation attentionnelle, d'une non-compréhension de la situation, d'une difficulté à se faire comprendre ou face à une difficulté de réalisation de tâche.

Il y a donc là plusieurs facteurs, dont on sait qu'ils peuvent être déterminants (concernant le développement et les situations d'apprentissages), susceptibles d'être mis en cause : un manque de sens pour l'enfant des situations proposées, une appréhension d'une situation non-comprise ou tout simplement inconnue, un étayage non-adapté, une interaction mal accordée, et peut-être aussi une différence importante concernant les attentes au sein de la salle de psychomotricité par rapport à celles de sa famille.

J'ai ajouté à cette évaluation standard non aboutie, des observations et des épreuves informelles ou issues d'autres tests pour tenter de cibler au mieux les compétences et les difficultés de Selma.

Identification d'objets

L'identification des couleurs en visuel : items réussis.

L'identification des couleurs avec consignes orales : items réussis, mais Selma commence à montrer une opposition, je fais passer l'épreuve en deux fois, de façon la moins formelle possible, au moment de ranger.

L'identification des formes en visuel et avec les consignes orales, réussies, se font également de façon détournée : Selma « aide » la psychomotricienne que je questionne.

L'identification haptique n'a pas pu être réalisée, Selma étant en forte opposition.

Exploration visuelle

Sur les photos contenues dans son cahier de liaison, Selma identifie spontanément les différentes personnes qui y figurent mais l'évocation du contexte et de l'événement est plus difficile. Lors de l'exploration d'un livre, elle se focalise sur le personnage principal dont elle décrit l'expression mais, de nouveau, ne fait pas de lien avec d'autres éléments pour déduire la situation représentée.

Création d'objets

Selma montre rapidement un refus face à une difficulté pressentie (ou une augmentation des difficultés). Elle oppose une résistance face une situation non connue et préfère prendre la boîte de cubes qu'elle connaît plutôt que les cubes standardisés. Elle va jusqu'à s'éloigner de la table d'activités puis verbalise à distance une demande d'attention. Selma montre des persévérations durant son activité en empilant indéfiniment les cubes jusqu'à ce que la tour construite s'effondre. Elle est alors très déçue et recommence une autre tour.

Concernant sa motricité, Selma tient ses pièces entre le pouce et l'index, les doigts sont en extension, il n'y a pas de manipulation des pièces dans la main. Elle peut moduler la composante de vitesse et de force pour une pose contrôlée des pièces.

Construction en 3D : seuls les empilements sur bases larges sont réalisés et réussis, elle refuse de faire ceux sur faces étroites ainsi que les ponts (« C'est trop dur »). Une mauvaise appréciation perceptive entraîne une chute des tours, réalisées avec les cubes de jeu, mal ajustées sans qu'elle puisse les rectifier. Elle pressent un déséquilibre mais cherche à le compenser en tenant le dernier cube de la tour pendant qu'elle en ajoute un autre.

Les constructions en 2D (à plat) n'ont pas été réalisées, Selma refusant d'utiliser les pièces du matériel de la WACS d'une part, et de faire la même chose que moi d'autre part, même lorsque je les réalisais (en seconde intention) à côté d'elle sans émettre de volonté. Elle demandera au contraire beaucoup d'attention sur ses propres réalisations (tours), souhaitant que j'abandonne les miennes.

Encastrement

Pièces entières : je présente l'activité en tant que puzzle, sachant l'intérêt que Selma porte à ce jeu. Elle se montre curieuse, et attrape vivement différents éléments. Elle cherche dans un premier temps à placer les pièces sans effectuer de tri et d'analyse ce qui entraîne des changements fréquents des pièces et des emplacements choisis. A la suggestion d'observer les pièces, Selma effectue une reconnaissance très globale des formes (ne différenciant pas le rond et l'ovale par exemple). Elle tente de les encastrent selon un seul paramètre pris comme repère, comme un angle, mais un défaut de perception tactile non coordonnée à l'action ne lui permet pas de comprendre les résistances rencontrées et de modifier l'orientation des pièces. Ses mouvements dans sa tentative d'ajustement sont rapides, et les renoncations peuvent apparaître rapidement alors même qu'elle n'aura pas identifié la raison de l'échec. Cependant, Selma finit tout de même à placer, seule, toutes les pièces correctement (la réduction des possibilités progressive facilitant les choix).

Pièces en deux parties : Selma est dans un premier temps déroutée par la nouvelle consigne, qu'elle ne comprend pas tout de suite. Sa recherche des pièces se fait de nouveau sans analyse et par élimination. Selma tente plusieurs fois de placer ses pièces à la verticale et non à l'horizontal, et cela même avec des éléments judicieusement choisis. Toutes les formes sont complétées sauf le triangle, pourtant bien repéré mais mal orienté.

Les items de formes découpées éparses n'ont pas été réalisés, Selma ayant épuisé ses capacités attentionnelles autour de cette activité.

Manipulation topologique avec figurines : Selma peut placer les figurines en respectant leur la forme générale des emplacements l'une derrière l'autre et en respectant l'orientation mais inverse la position de deux figurines. Lorsque je questionne Selma à ce sujet, elle interrompt l'exercice et préfère jouer avec les figurines à sa façon, c'est à dire en les mariant deux à deux et en isolant les couples formés dans différentes « maisons ». Je ne parviens pas à ramener l'activité autour d'une observation topologique, Selma s'affalant au sol à la moindre contrariété.

Reproduction de figures sur le modèle : Selma se montre appliquée et consciencieuse lors de cette activité. Seuls les deux derniers items sont échoués. Je note que pour certaines figures, elle utilise ses deux mains pour ajuster au mieux le placement des bâtonnets, la mobilisation des doigts et la manipulation dans la main étant problématique.

La reproduction de figures en dehors du modèle est plus difficile. Selma reste sur la consigne précédente et a du mal à comprendre la nouvelle. Une fois qu'elle semble avoir compris, elle commence tout de même par coller au modèle avant de reprendre son bâtonnet et le placer en suite en-dehors du modèle. Seuls les deux premiers items sont réalisés, pour les deux suivants Selma ne peut se décoller du modèle. J'arrête donc la passation de ces items.

Contrôle graphique

Concernant les items de la WACS, seuls les items des tablettes de bois et celui du bonhomme ont été réalisés, Selma ayant refusé d'emblée les feuilles comportant les items des trottoirs et jonctions de points. Selma, qui apprécie beaucoup les activités graphiques, demande toujours en séance à ce que ses feuilles soient entièrement blanches recto-verso, et le vérifie à chaque fois. L'item des contours des tablettes de bois est très apprécié par Selma.

Au niveau du contrôle graphique elle montre un défaut d'anticipation motrice : la vitesse n'est pas modulée et Selma ne peut anticiper l'arrêt de son geste, ainsi les contours sont parcourus plusieurs fois et la fin du tracé se fait avec le feutre se détachant du bord de la tablette pour entrer dans la figure. Ce phénomène s'observe également lors de dessin libre. Je n'observe pas ou peu de mouvements des poignets et des doigts. Il n'y a pas de vérification visuelle, les angles sont souvent omis.

Toujours concernant le contrôle graphique, je note que son coloriage se fait avec un geste de va-et-vient toujours dans la même direction. Les plages remplies varient en fonction de la taille de la forme à remplir mais ne peuvent jamais en respecter les contours.

Selma réalise spontanément des ronds mais, comme je l'ai signalé plus haut, la trace continue généralement trop loin, soit à l'extérieur du cercle soit à l'intérieur. Dans ces cas,

l'enchaînement avec le coloriage de la forme est fréquent. Ce phénomène s'est produit également à l'item des tablettes, bien que les coloriages aient été rapidement et spontanément stoppés. Cette persévération pourrait être mise en lien avec les difficultés rencontrées et comme une activité rassurante.

Au niveau symbolique : lors d'activités de dessin libre, Selma commence généralement par faire des aplats de couleurs sans anticipation ni intention symbolique de représentation. Elle peut après coup attribuer des significations à ses traces de façon non spécifiques (elle peut changer de signification pour une même trace). Sur la suggestion de faire un bonhomme, elle peut en faire un de type fil de fer. La tête et le ventre symbolisés par des ronds sont distincts. Le visage contient des yeux. Le bonhomme a deux jambes et deux pieds, les bras ne sont pas dessinés spontanément (quand on les lui suggère elle a de la difficulté à les placer et peut renoncer à faire le deuxième). Les 3 bonshommes qu'elle fera au fil des séances sont replacés dans le même contexte : celui de l'anniversaire (je mettrai cela en lien par la suite avec sa mère qui m'expliquera qu'il y a eu pas mal d'anniversaires dans la famille ces derniers temps). Selma entoure alors son personnage de petits points de toutes les couleurs et dessine à ses côtés un gâteau assortis de bougies. Lors de le l'item des tablettes elle a associé la forme de la croix à l'hôpital. Ainsi, Selma est capable de faire des représentations typiques ou des associations analogiques, mais ne semble pas encore en mesure de les diversifier.

Aspect graphomoteur : La prise du crayon est généralement quadripodique avec les doigts en extension, c'est de cette façon qu'elle est le plus à l'aise. Elle peut également prendre son crayon tout autrement, et lorsqu'on lui suggère d'utiliser une prise plus appropriée, elle attrape son crayon entre le bout du pouce et de l'index en nous disant « comme ça ». Je fais l'hypothèse de mettre cela en lien avec un apprentissage « scolaire ». Cette prise est très instable et très inconfortable pour elle, elle l'abandonne d'ailleurs assez rapidement.

c) Conclusion

Aucun des subtests de la WACS n'ayant été passé entièrement. Il n'est pas possible de faire une comparaison quantitative des capacités de Selma dans les différents domaines explorés.

Exploration visuelle /perception visuospatiale :

- Selma a des difficultés à considérer une forme globale constituée de plusieurs éléments.
- De même, les formes géométriques sont reconnues dans leur globalité mais leur manipulation est difficile du fait d'une difficulté à considérer en même temps la forme globale et les prise de repères caractéristiques de la forme.
- L'analyse et la prise en compte des espaces entre les éléments d'une construction semblent difficiles.

- La reconnaissance visuelle est possible, cependant elle reste sur un mode d'identification et n'est pas rattachée à un contexte, évoquant des difficultés à se dégager du percept immédiat, dans l'évocation.

Fonctions Exécutives :

- Défaut d'anticipation cognitive et motrice qui peut être mis en lien avec des difficultés d'analyse et/ou perception, des difficultés de contrôle moteur.
- Des persévérations peuvent apparaître dans des contextes où l'analyse de la situation ne peut être faite ou dans une forme qui prend plus l'apparence d'un rituel rassurant.
- Défaut d'inhibition à mettre en lien avec des rituels autour d'activités rassurantes.
- De l'impulsivité peut apparaître, mais ce n'est pas systématique. Cela s'observe plus généralement en situation de difficultés (de réalisation ou d'analyse).

Motricité manuelle :

- La motricité digitale et manuelle est limitée, avec un impact sur la graphomotricité. Rappelons que ces données sont à mettre en lien avec les caractéristiques anatomique et psychomotrice des sujets porteurs de trisomie 21.
- En revanche, Selma peut faire varier la vitesse et la force dans ses manipulations pour augmenter sa précision.

Communication :

- Langage : Selma utilise spontanément le langage, faisant souvent de courtes phrases. Elle n'est pas toujours compréhensible (ici encore, les particularités neurologiques et anatomiques de la trisomie 21 doivent être évoquées) mais c'est un moyen de communication qu'elle investit pleinement. Elle utilise facilement des exclamations et ce de façon appropriée (« oh nooon », « chouette ! »,...). Des évocations de situations passées ou familières peuvent être faites mais sans qu'elles soient replacées spontanément dans un contexte, ni que Selma puisse les expliciter.
- CNV : elles accompagnent en général le langage de façon cohérente (intonation, expressions faciales et corporelles), mais sont peu variées et peu nuancées (à rapprocher également de la symptomatologie de la trisomie 21). Nous avons déjà évoqué les formes de communications et les postures adoptées dans les situations de conflits. Une autre particularité est que l'écoute de Selma ne passe pas par le canal visuel, bien qu'elle puisse nous regarder avec insistance lorsqu'elle veut être écoutée.

- Selma utilise la verbalisation pour attirer l'attention à distance, mais sans y associer de geste, de mouvement vers l'interlocuteur pour l'inciter à la rejoindre, voire sans le regarder.
- Dans l'interaction Selma réclame beaucoup d'attention mais regarde et s'intéresse peu aux autres.

Comportement :

- Selma possède un certain nombre de comportements spécifiques (tels les postures d'abandons, se cacher les yeux ou le visage, s'éloigner, se camoufler...) qu'elle peut utiliser pour des raisons différentes, j'en déduis de faibles possibilités de régulation dans l'interaction et dans la communication.
- L'écoute de Selma ne passe pas par le regard mais elle adopte un regard fixe quand elle veut être entendue.
- Les appels à l'aide questionnent, ils peuvent être interprétés comme des demandes d'attention (c'est l'interprétation de la mère qui témoigne que Selma peut adopter ce comportement à la maison), cela pourrait être aussi une situation vécue que Selma cherche à rejouer pour la résoudre.
- Le refus systématique face à des propositions directes questionne sur le vécu des difficultés de compréhension ou réalisation que Selma peut rencontrer, notamment dans le système scolaire mais également sur les méthodes éducatives.

d) Analyse

Des éléments manquant à l'évaluation de psychomotricité pour avoir aperçu suffisant des compétences de Selma, j'ai donc envisagé de consacrer les séances suivantes à tenter de cibler ou approfondir ses compétences en matière de :

- motricité générale et perception/localisation du corps, perception sensorielle : pour évaluer les possibilités de mobilisation et variations des adaptations motrices ainsi que la conscience des volumes corporels.
- L'attention et la planification pour faire la part des domaines posant problèmes lors de la réalisation d'activités.
- Graphomotricité, pour connaître ses possibilités de représentation et d'évocation d'une part et d'autre part approfondir l'évaluation du contrôle graphique et de la gestion spatiale dans ce domaine.
- perception visuo-spatiale et capacités visuo-constructives.

Pour accéder à cela, j'ai placé comme priorité l'installation d'une interaction satisfaisante et le fait d'essayer de préciser quels types d'ajustements seraient favorisants pour la réalisation aboutie d'activités et pour une interaction enrichissante. Au-delà du fait de pouvoir accéder aux compétences et difficultés de Selma, cet aspect m'a semblé primordial pour éviter

l'installation d'un trouble du comportement. Cerner à quels type de modalités elle est sensible, renseignerait également sur son niveau de compréhension.

Je fais la supposition que les refus de Selma peuvent être en lien avec un problème de compréhension entraînant une difficulté à se représenter la situation proposée, le refus étant alors une protection vis à vis d'une situation incertaine et donc non sécurisante. Il peut également s'agir, suivant les situations, comme une protection vis-à-vis d'une difficulté pressentie. Il faut envisager, compte tenu de la présence de rituels, qu'à ces difficultés de compréhension et/ou de réalisation puissent s'ajouter des difficultés d'évocation, d'élaboration et d'enrichissement de scénario.

Les demandes d'attention sur ses réalisations formulées par Selma ne s'accompagnent pas de regard ou de geste. L'attention conjointe se fait avec une focalisation sur la réalisation en train de se faire, sans contact direct entre elle et son interlocuteur. Les possibilités d'interactions de Selma paraissent limitées et peu adaptées. Elle semble ne pas avoir d'autres moyens, pour attirer l'autre vers elle et vers ce qu'elle fait, qu'interpeller, sans regard ou geste associé et quelle que soit la distance à laquelle elle se trouve, voire appeler à l'aide en simulant ainsi une détresse. Ce dernier point ainsi que les postures d'abandon et la mise à distance de proposition se traduisant physiquement dans l'espace interpellent sur les capacités de Selma à se faire comprendre vis-à-vis de ses demandes et ses difficultés. Je fais l'hypothèse que si Selma poursuit ses objectifs de façon concrète, en sortant directement et coûte que coûte le matériel qu'elle veut utiliser, ou adoptant certains comportements malgré les interjections de l'entourage (familial ou professionnel), cela peut être en lien avec des habitudes éducatives conciliantes mais cela pourrait aussi être mis en lien avec une difficulté ressentie d'interaction inefficace et insatisfaisante qu'elle cherche à surmonter

Les points positifs sur lesquels je pouvais trouver un appui étaient :

- le désir de Selma d'être dans une relation positive avec l'autre (spontanément Selma a d'elle-même fait en sorte de favoriser cet aspect en premier lieu la première fois que nous nous sommes rencontrées : elle a déplié la maison pop-up et m'a invitée « chez elle » pour « manger le couscous. ». Cela indique une appétence à l'interaction, mais, encore une fois, des difficultés à sortir d'un rituel, et par conséquent une compréhension limitée des scénarios sociaux.
- le fait que ses intérêts touchent des domaines variés (graphisme, activité motrice générale, construction, massage, ...), rendant possible un travail sur des compétences tout aussi variées.

3. Evaluation d'orthophonie

L'évolution de Sofia est toujours positive. Elle vient avec plaisir à ses séances, a bien investi les lieux et le matériel et accepte des activités de plus en plus élaborées.

L'orthophoniste n'a pas pu, elle non plus, effectuer un bilan chiffré du fait de résistances et opposition de la part de Selma. Cependant, elle connaît bien Selma qu'elle suit depuis 5 ans et peut donc décrire son évolution dans ce domaine. La progression est décrite comme constante et harmonieuse.

Selma continue sa progression à tous les niveaux :

- la parole spontanée est de mieux en mieux intelligible même s'il subsiste quelques troubles phonologiques.
- l'accès au lexique concret est très satisfaisant tant en production qu'en compréhension, les notions plus abstraites (termes de topologie, d'arithmétique, de logique...) restant un peu plus fragiles.
- la structuration syntaxique est en progrès mais Sofia a besoin parfois d'être stimulée et étayée pour faire des phrases un peu plus élaborées.

Sur le plan du comportement, l'attention et la concentration ont continué de s'améliorer. Néanmoins Sofia peut présenter une rigidité face à certaines activités et apprentissages qui lui paraissent difficiles et à ce moment-là se montrer opposante. Elle commence à accepter de l'aide (et à en demander), veut faire « seule », accepte progressivement les contraintes, devient un peu moins intolérante à la frustration et à la difficulté. Le travail rééducatif reste important à ce niveau.

Sur le plan de la pragmatique, Sofia comprend et adapte bien ses réponses à des situations simples et concrètes. Elle commence à faire des liens temporels, de causalité, les aspects logiques simples se mettent doucement en place. Elle est capable de faire preuve d'humour : faire semblant de se tromper, faire des « blagues »...

Les objectifs actualisés sont :

- la poursuite du travail de la motricité bucco faciale pour améliorer les possibilités articulatoires et l'oralité.
- la poursuite du travail sur le comportement attentionnel par des exercices d'écoute et de programmation dans une tâche de plus en plus complexe.
- l'enrichissement de la structuration morpho syntaxique en compréhension et production.
- le développement du lexique abstrait, arithmétique et logique.

- la poursuite du développement des habiletés pragmatiques de communication : attention conjointe, tour de rôle, régie de l'échange, adaptation à l'interlocuteur.
- l'entraînement des pré-requis (phonologie, mémoire, évocation...) sous-jacents à l'acquisition du langage écrit par des exercices de sensibilité phonologique (manipulation syllabique, conscience et reconnaissance des phonèmes, jeux de rimes ...), des exercices d'attention et de mémorisation visuelle et auditive, des jeux de vocabulaire (classification, évocation...)
- l'entraînement des capacités logiques par des ateliers ludiques prélogiques.

L'orthophoniste relève que les domaines les plus problématiques sont également ceux pour lesquels Selma adopte une position de refus, rendant difficile l'évaluation. Il s'agit de la mémoire auditive, la phonologie (difficulté notamment en lien avec la mémoire auditive), ainsi que le graphisme (les difficultés citées concernent la prise du stylo, des exercices de dessins à compléter ou de planches où des dessins doivent être barrés/entourés/coloriés, sur consignes orales). Une différence est retrouvée entre la maîtrise des positions dans l'espace en 3 dimensions et sur le plan horizontal (sur feuille) qui est plus difficile. Elle rappelle à ce sujet des difficultés de perception et discrimination visuelle importante quand Selma était plus jeune. Elle considère également que le niveau de compréhension est plus élevé que l'expression.

Sont évoqués également des nécessités de poser des règles, de faire des compromis, pour tenter de mener les activités à bien lors des séances. L'orthophoniste évoque le comportement d'un enfant-roi qui n'a aucune contrainte dans le cadre familial, rendant l'acceptation de cadre difficile pour Selma lors des séances. Cependant la question des difficultés rencontrées à l'école se pose aussi face à la résistance de Selma devant les exercices papiers-crayons.

On observe donc une cohérence dans le compte-rendu de bilan de psychomotricité et d'orthophonie concernant les comportements d'oppositions, notamment face à des difficultés. Il me semble que les difficultés d'expressions pour une compréhension plutôt correcte doivent être prises en compte dans ce contexte. Les difficultés concernant le contrôle et l'activité graphiques concordent également. Je remarque que l'orthophoniste considère aussi les capacités concernant une interaction productive comme un axe de travail à mener.

4. Déroulement et analyse des séances de psychomotricité

Les observations que j'ai envisagées d'approfondir pour commencer concernent le domaine graphomoteur et les domaines visuo-spatial et visuo-construction.

a) 1^{ère} Activité Graphique

Approche : je prends le parti de saisir l'occasion d'une demande de Selma de dessiner pour commencer mon investigation (sachant que c'est une activité qu'elle demande régulièrement), de commencer d'abord par m'intéresser à ce qu'elle produit ; puis de faire de mon côté, assez proche d'elle, les productions que je souhaiterais lui voir faire, sans demande directe au premier abord ; enfin, échanger sur les productions réalisées.

Objectif : cerner plus précisément les capacités de Selma dans ce domaine, dans la mesure où elle avait refusé les feuilles standardisées de la WACS ainsi que les propositions de réaliser les figures que je lui soumettais et parallèlement essayer de voir quelle approche peut entraîner une participation intéressée de Selma à une réalisation nouvelle.

(1) *Déroulement de l'activité*

C'est Selma elle-même qui a demandé à faire un dessin en me proposant que je dessine, moi aussi, à côté d'elle. A son habitude elle a commencé à faire des aplats de couleurs. Quand je lui demande ce qu'elle dessine elle nomme la couleur qu'elle emploie. De mon côté je fais deux ronds jaunes séparés de 2 centimètres environ. Elle regarde et me demande si je fais un bonhomme. Je lui réponds que ce sont des poussins. Cette indication l'intéresse, je lui demande si elle veut en faire aussi, ce à quoi elle me répond « non ». Elle retourne à ses aplats mais continue de regarder ce que je fais du coin de l'œil. Je dessine de nouveau deux ronds jaunes qui s'entrecroisent. Selma me demande si ce sont les poussins. Je lui réponds oui, et qu'ils se font un câlin. Très intéressée, elle me demande si elle peut dessiner avec moi ce que j'approuve bien sûr. Elle prend alors un feutre jaune et tente par trois fois de reproduire ce dessin, mais ne parvient pas à croiser les ronds. Je lui suggère de commencer le deuxième rond en commençant directement dans le premier, mais une fois qu'elle a posé son feutre dans le rond elle me dit « non, je colorie » et s'exécute.

De cette première partie d'activité, je note que :

- *partir d'une demande de Selma et faire à côté d'elle suffit à éveiller son intérêt pour une forme d'activité différente de ce qu'elle envisageait.*
- *Rattacher l'action réalisée à une histoire augmente son intérêt.*
- *En ce qui concerne l'étape où son essai de joindre deux cercles s'est fini en coloriage, deux choses sont envisageables : la difficulté, l'échec a potentiellement entraîné un comportement d'évitement, de refus ou le fait de faire une trace à l'intérieur d'une forme fermée a provoqué l'association à l'activité de coloriage.*
- *Il existe une persistance d'activités répétitives de coloriage. Elle pourrait être envisagée comme un recours à une activité connue sécurisante, qui laisse le temps de l'observation, mais qui se transforme en rituel procédural.*

Bien sûr ces hypothèses restent à confirmer en variant les activités.

Dans un deuxième temps, je suggère de faire des maisons aux poussins en les entourant d'un carré. Quand je propose à Selma d'en faire autant, elle refuse dans un premier temps, mais tente par la suite en les entourant, mais sans faire d'angles (forme ovoïde grossière). Quand je surplombe les poussins d'une trace s'apparentant à un chapeau circonflexe, elle me dit « non » en mettant son doigt sur le dessin que je viens de faire puis me regarde dans les yeux, « pas ça ». Je n'insiste pas.

Je note là que Selma semble en difficulté pour réaliser des angles. J'émetts la supposition d'un lien entre son refus d'exécuter des formes géométriques avec d'une part une conscience de cette difficulté et d'autre part, des demandes scolaires compliquée auxquelles elle a pu faire face.

Dans un troisième temps, je propose de dessiner des « échelles » : une droite barrée en plusieurs endroits par de petites droites perpendiculaires. Selma refuse au premier abord, mais alors que j'en dessine à côté d'elle, elle s'y intéresse puis s'y essaye. Elle apprécie finalement beaucoup de faire ce dessin, qu'elle reproduit plusieurs fois ce jour-là et de nouveau lors d'une séance suivante. Elle modifie la taille de la droite principale et du nombre de traits qui la coupe et fini par dessiner de simples croix avant de recommencer à faire des échelles plus fournies. Elle a des difficultés à faire varier l'orientation des échelles qui sont toujours un peu inclinées vers la droite (Selma a une latéralité manuelle à gauche et commence la droite principale de ses échelles par le haut).

Je note donc que bien que Selma ait des difficultés à réaliser des angles, elle est capable de percevoir et d'organiser son tracé pour faire se croiser deux traits. Il n'y a pas d'adaptation et de variations posturales vis-à-vis du support. Les premières remarques relevées au début sont retrouvées tout au long de l'activité, il faudra vérifier si elles restent valables un autre jour et pour un autre type d'activité. On peut y ajouter un refus systématique de Selma en première intention lors de chaque nouvelle proposition.

Au travers cette expérience, en adoptant une approche indirecte centrée sur les intérêts de Selma et sans contrainte imposée ou attente directe, j'ai favorisé une interaction positive et non stressante pour elle. Je lui ai également permis de juger de l'intérêt et des caractéristiques de l'activité pour qu'elle puisse m'y rejoindre selon sa disponibilité (moment et type de réalisation). En acceptant et intégrant ses propositions et réalisations j'ai pu les utiliser pour enrichir l'intention dans les productions sans perdre son intérêt. Ainsi j'ai pu préciser les compétences et difficultés de Selma.

L'activité s'est déroulée sur plus de 20 minutes dans le calme et sans agitation, montrant que Selma, dans des conditions propices peut se montrer attentive sur la durée.

b) Activité autour de la visuo-construction

Approche : de nouveau partir d'une initiative de Selma et l'enrichir en intégrant les nouvelles propositions ou données à des situations concrètes basées sur ses idées.

Objectif : préciser les compétences et difficultés visuo-spatiales et visuo-constructives (et la part de la perception visuelle, de la planification et de l'organisation). Identifier les aides permettant à Selma de comprendre les paramètres en jeu et les intégrer comme références.

(1) Etapas des évolutions

Au niveau de la construction et des rapports spatiaux

Au début de l'activité, Selma a des difficultés à analyser et à réaliser (difficulté de planification /organisation + d'analyse des rapports spatiaux) une structure de pont avec trois pièces de bois. Elle peut ensuite rectifier une construction réalisée par elle sur une indication fonctionnelle. Puis elle peut placer les éléments de façon organisée avec un indiçage verbal sur la fonction des pièces. Elle utilise ensuite cet indiçage spontanément pour monter un pont seule et peut faire l'analyse visuelle des rapports spatiaux entre les pièces. Les constructions deviennent possibles avec des pièces de formes et de tailles diverses impliquant des manipulations différentes : de la prise avec bouts des doigts à une main, à la prise à pleine main et nécessitant les 2 mains voire aide de l'appui du corps pour les gros modules en mousse.

Au niveau de la perception du volume

Selma perçoit bien les tailles et volumes de petits objets qu'elle peut associer à un emplacement adapté dès le début de l'activité. En revanche la perception des volumes de son corps et de celui d'autrui semble plus problématique. L'expérience lui permet de prendre conscience d'actions impossibles mais l'anticipation paraît encore difficile.

Au niveau des modes de résolutions de problèmes

Il est nécessaire d'attirer son attention visuellement et verbalement sur la nature du problème pour qu'elle puisse le prendre en compte. Une fois le problème identifié, elle montre des capacités d'élaboration de scénarios d'actions et peut s'organiser pour les mener à bien. En revanche ces scénarios impliquent généralement l'ajout de nouveaux éléments ; la modification des données ou éléments déjà mis en place ne se fait pas encore spontanément et ce malgré des expériences répétées allant dans ce sens.

Au niveau des modes d'interactions

L'engagement mutuel dans une activité basée sur une idée de Selma a permis que celle-ci puisse tourner son attention vers moi lorsque je pointais un problème, bloquant le processus d'action et d'intention commune, et de préciser ainsi le processus d'attention conjointe. Ce

processus enclenché, a lui-même favorisé la possibilité d'analyse de la situation. D'autre part, la mise en place d'aide par indiçage verbal a profité à Selma qui a pu s'en servir de façon autonome par la suite. Le passage par l'expérimentation concrète a été nécessaire à chaque fois.

Par ailleurs j'ai profité d'une situation pour utiliser le scénario d'appel à l'aide que Selma nous avait joué plusieurs fois, en précisant les raisons de cet appel (« Je suis coincée, la cabane est trop petite, je ne sais plus comment sortir »), dans l'expectative que cela puisse avoir un impact sur ses propres demandes d'aides.

A l'issue de ces séances, il m'était possible d'avoir une interaction productive avec Selma basé sur un échange verbal à distance, ce qui était impossible au début des séances. Durant ces échanges, Selma était en mesure de refreiner une intention première et de suivre une proposition différente. Autre élément intéressant, à la fin des séances, Selma invitait la psychomotricienne à partager nos expériences et à se joindre à nous, alors qu'au début elle avait tendance privilégier une relation duelle, en l'excluant.

(2) *Déroulement de l'activité*

L'activité commence autour des pièces de bois du jeu de Jenga qui se trouvent sur le bureau quand Selma entre. Elle s'en saisit et commence à les empiler, je fais un pont avec 3 pièces et lui propose d'en faire un également, en plaçant déjà devant elle les éléments porteurs et lui tendant la dernière pièce pour faire le « toit ». Elle la prend et la place correctement en équilibre sur les deux autres. Je lui demande si elle peut en faire un autre, elle veut bien et tente une réalisation en collant au modèle, chaque pièce étant posée au contact de la pièce modèle. Se faisant le pont modèle s'écroule. Très déçue, elle tente de le reconstruire mais évalue mal la distance entre les pièces empêchant la pose du toit et ne sait pas comment rectifier sa réalisation. Ses tentatives de rectification sont d'éloigner encore d'avantage les pièces porteuses ou de tout détruire et refaire en changeant les pièces de place. Elle finit par y arriver mais sans comprendre pourquoi et refuse d'en faire un autre.

Je note, de cette première partie de l'activité, que Selma semble comprendre en partie les relations qui existent entre les différents éléments d'une construction (elle commence par les pièces porteuse et cherche ensuite à placer le toit) mais il lui est difficile de considérer à la fois la forme globale et les éléments qui la composent (cette observation avait déjà été faite lors de la tentative d'évaluation standardisée). Selma à des difficultés à analyser et comprendre la notion de la gestion des espaces entre les éléments. Je remarque également encore une fois que le fait de partir d'une activité initiée par Selma facilite son acceptation lors d'une proposition différente.

Je note également que le fait que du matériel soit en vue incite Selma à l'utiliser. Il faudrait vérifier si ce comportement est toujours observé quel que soit le matériel ou la tâche.

Plus tard dans la séance, Selma veut monter la cabane pop-up, je lui propose que nous en fabriquions plutôt une. Elle est très enthousiaste (« chouette ! ») et commence par placer des modules de mousse les uns à la suite de autres sans lien apparents entre eux. Je place deux modules parallèlement et demande ce qui pourrait faire un toit. Elle regarde ce que j'ai fait puis va chercher un tapis qu'elle place correctement au-dessus des « murs ». Elle signale ensuite qu'il faut un autre mur pour boucher l'arrière de la cabane. Nous l'installons ensemble. Elle entre délicatement dans la cabane et m'invite y entrer aussi, alors qu'elle occupe toute la place disponible. Je lui demande s'il y a de la place pour moi, elle me répond « oui » en me montrant du doigt un espace libre au sol. Je passe la tête puis une main sur la place au sol qu'elle m'a montrée et ne peux entrer d'avantage. Je lui dis qu'il n'y a pas assez de place, elle me « si » en montrant un autre petit bout de sol. Je lui montre alors mes épaules bloquées à l'entrée. La cabane s'écroule alors qu'elle tente de me faire plus de place. Elle ne sait comment s'y prendre pour la reconstruire.

Pour aider Selma à reconstruire sa cabane je lui dis « il nous faut d'abord deux murs puis un toit ». Selma place alors les modules-murs mais les colle, ne laissant aucun espace entre eux et place le tapis-toit dessus. Elle s'aperçoit qu'elle ne peut pas entrer et me le dit. Je lui dis « non, tu ne peux pas : il n'y pas de place. Il faut faire une place. » J'écarte peu les murs et lui demande si c'est suffisant, elle me dit non et m'aide à écarter d'avantage. Elle entre de nouveau dans sa cabane et m'ayant invitée à y entrer et lui ayant montrant encore une fois que je ne pouvais pas, elle sort et me laisse sa place.

Cette séquence montre d'une part une difficulté de planification chez Selma cependant l'aide consistant à réaliser une première partie des étapes semble pouvoir lui permettre d'analyser et mener à bien l'activité et prendre des initiatives pour le reste de la réalisation. D'autre part on observe de nouveau un déficit concernant la perception des espaces et des volumes.

J'entre dans la cabane et lui dis que cette cabane est trop petite pour moi et que je suis coincée. Elle prend alors l'initiative d'aller chercher une corde à sauter, m'en donne une extrémité et tire sur l'autre pour m'extraire !

Alors qu'elle s'amuse à me tirer pour me promener dans toute la salle je me retrouve coincée derrière les modules de la cabane. Je lui signale que je suis bloquée, elle tire plus fort. Je lui dis que je ne peux avancer par-là, que la cabane m'en empêche. Elle tire toujours plus fort. Je lui dis que ça ne marche pas, qu'il faut qu'elle trouve un autre chemin. Elle parvient alors à ajuster sa trajectoire à distance pour me sortir de l'impasse.

Je fais ici l'hypothèse que l'impulsivité peut avoir une part dans le défaut d'analyse de Selma, sa poursuite d'objectif la coupant de données qu'elle peut dans certains cas utiliser. Elle montre dans cet épisode également la capacité d'élaborer un scénario d'actions et de s'organiser pour le mener à bien.

La séance suivante nous reconstruisons la cabane. Selma reprend d'emblée les modules exacts que nous avons utilisés la première fois. Elle place les deux murs et commence par les coller, je lui demande si elle aura la place d'entrer. Elle regarde les murs, les écarte et place le toit. Le reste de la séance se déroule exactement comme la précédente : Selma me demande d'entrer avec elle, je lui demande s'il y a la place, suite à sa réponse affirmative je lui montre que je ne peux pas, elle me laisse alors sa place. Comme elle me demande si ça va je lui réponds que je suis coincée, elle me délivre à l'aide de la corde à sauter, me promène dans la salle, me bloque derrière la cabane, puis sous ma suggestion fait un détour pour me débloquer. Une fois cette séquence, identique en tout point à la précédente, terminée Selma propose de faire un autre jeu.

Cette séance pourrait être interprétée comme un début de ritualisation, mais également comme une répétition nécessaire à l'intégration de nouvelles données. Les séances suivantes montreront d'ailleurs que Selma n'a pas fait de cette activité un rituel immuable. Elle a également montré là une bonne mémoire, ainsi qu'un agencement mieux maîtrisé des modules servant à la construction de la cabane.

Je prévois alors de travailler par la suite sur la comparaison de constructions de différentes tailles, pouvant de ce fait accueillir des objets plus ou moins grands.

Lors d'une autre séance, je propose à Selma de fabriquer de petites cabanes pour des figurines, tout en tendant des éléments que je sors d'une boîte. En lui donnant les pièces de construction qui sont variables dans leurs tailles, leurs formes et leurs couleurs, je les désigne en tant que « murs » ou « toit ». Selma réalise seule une première cabane (un « pont » en somme). Je lui donne une figurine adaptée à cette taille qu'elle place dans l'espace libre formé. Je lui donne ensuite au fur et à mesure d'autres « murs » et d'autres « toits » et Selma réalise seule toutes les constructions. L'apparence différente des éléments et des cabanes ne semblent pas lui avoir posé de problème. En revanche, elle n'anticipe pas toujours l'écart entre les murs avant de poser le toit mais après deux ou trois secondes d'observation, tenant son toit en l'air au-dessus des murs trop écartés, elle corrige d'elle-même l'écart pour finir correctement sa cabane, chose qui était difficile lors de la première séance à ce sujet. Au fur et à mesure des constructions, elle place spontanément les cabanes côte à côte de la plus petite à la plus grande. Il y a 5 cabanes. Je lui donne alors toutes les figurines de taille différentes, en lui demandant de les placer chacune dans leur cabane. Elle les place directement de façon correcte en adaptant son geste : en ralentissant et poussant les figurines du bout des doigts à l'entrée des cabanes pour les y ajuster sans détruire les constructions (j'ai choisi les figurines de façon à ce qu'elles s'ajustent parfaitement à l'espace libre de la construction).

Selma semble mieux faire les liens entre les éléments de la construction et prend en compte également l'espace créé. Cependant, il s'agit là d'objets de petites tailles, que l'on peut facilement englober d'un seul regard. Il serait donc nécessaire de vérifier ces données à une échelle plus grande.

Je remarque encore une fois que Selma peut moduler sa motricité manuelle (force, vitesse) pour ajuster au mieux son geste en fonction de l'effet recherché.

Je note aussi que mettre du matériel directement en main semble inciter Selma à participer à une activité. Cependant, l'évocation du mot « cabane », activité qui lui avait fort plu, peut également avoir pesé dans cette participation.

Je lui donne des éléments encore plus grands (briques en carton de 30 cm de haut) et lui propose de voir si cette cabane serait assez grande pour toutes les figurines en même temps. Elle pense plutôt que cette cabane est à sa taille, elle la reconstruit sur le sol et la détruit en voulant y entrer. Elle est très déçue. La reconstruit et la re-détruit volontairement de la même façon en disant « oh c'est cassé, c'est ma faute ». Je lui dis que j'ai l'impression qu'elle s'amuse à la détruire et lui réitère ma proposition, elle refuse mais reconstruit la cabane à côté des autres et commence à déplacer les petites cabanes avec leurs habitants dans la grande. Ce faisant les cabanes s'écroulent. Selma est déçue puis elle finit de détruire les cabanes en les poussant avec une figurine « qui est méchante ». Elle rejoue cette action en boucle jusqu'à ce que je lui propose de ranger les cabanes et les reconstruire une prochaine fois.

Selma semble avoir une connaissance imprécise de l'envergure de son corps, qu'elle a du mal à comparer à un espace donné.

Ce qui se joue ensuite durant cette séquence n'est plus de l'ordre des capacités perceptives visuo-spatiales ou visuo-constructives. Je ne suis alors pas en mesure d'en déterminer la nature précise : cela est pourrait par exemple être mis en lien avec des situations vécues, comme cela pourrait être l'expression d'un sentiment d'échec mal régulé ou encore plus simplement la tentative de raccorder une situation non prévue à un scénario cohérent avec cette dernière.

La séance suivante j'interpelle Selma alors qu'elle se prépare, à peine entrée dans la salle, à organiser un parcours. Je lui dis que j'ai prévu quelque chose à faire avec elle. Selma s'arrête dans son élan et me questionne à ce sujet. Je lui propose de refaire des cabanes pour les personnages et aussi une pour elle. J'ouvre ma boîte contenant les éléments pour les petites cabanes et les lui tend par trois, sans préciser quelles pièces sont les murs et quelles pièces sont les toits. Elle les place de façon appropriée et emploie ces termes elle-même spontanément au fur et à mesure des constructions. Elle a toujours du mal à estimer directement la distance nécessaire entre les « murs », mais comme précédemment, après un temps d'observation, elle peut rectifier d'elle-même ce paramètre. Les cabanes étant posées au sol cette fois-ci, Selma a du mal à ajuster son geste pour faire entrer les personnages dans leur cabane. Elle ne parvient pas à ajuster sa posture et se décourage après avoir fait tomber 2 fois un toit. Je l'ai alors aidée en maintenant les cabanes pendant qu'elle plaçait les personnages et je pense après coup que j'aurais mieux fait de l'amener à une posture appropriée pour mener à bien la tâche.

Selma s'est saisit des mots-repères que j'employais pour l'aider à organiser ses constructions et les a repris à son actif.

Des limites de possibilités d'adaptations posturales apparaissent.

L'anticipation est encore déficitaire.

Je lui demande si elle pourrait entrer dans les cabanes montées, elle me répond « nooon ! » et me demande si maintenant on fait sa cabane. Je lui dis que nous avons encore deux autres cabanes à faire pour des personnages plus grand, elle se propose tout de suite pour m'aider à les faire. La plus grande fait à peu près 50 cm de haut mais est très étroite, Selma pense qu'elle est à sa taille, tente d'entrer dessous mais la cabane s'écroule. Selma est déçue, je l'aide à la reconstruire et lui donne les derniers personnages à placer. L'un d'eux est un poupon qui plaît beaucoup à Selma, elle lui fait un câlin mais le place tout de suite après dans sa cabane. Dans la dernière cabane, il y a deux personnages à placer, nous les mettons l'un sur l'autre ce qui amuse beaucoup Selma.

Selma confirme qu'elle estime mal l'envergure de son corps par rapport par à un espace donné.

Elle montre qu'elle peut maintenir son attention et un objectif premier malgré la stimulation et l'attraction pour un jeu qu'elle apprécie pour d'autres raisons que celles qui sont poursuivies ici.

Elle me dit « et maintenant ma cabane ! », je lui réponds « oui ». Elle va aussitôt chercher les modules correspondant. Elle les place directement correctement. Elle m'invite à y entrer et m'assure encore une fois qu'il y a assez de place. Je lui montre que ce n'est pas le cas et lui demande ce qu'on pourrait faire. Elle suggère que l'on construise une cabane pour moi. Je lui dit que je préférerais être avec elle dans sa cabane. Elle me répond « trop petite ». Je propose qu'on l'agrandisse. Selma ne comprend pas. Je lui dis « on va écarter les murs », elle m'aide à mettre l'idée à exécution. Je lui demande s'il y a assez de place maintenant elle me dit « oui, regarde » en se serrant d'un côté de l'espace et me montrant le grand espace vide à sa droite. Je m'y installe. Elle est ravie et appelle la psychomotricienne pour qu'elle nous rejoigne aussi. Je lui demande s'il y a assez de place de pour elle. Elle me répond « non, il faut faire une cabane pour C. », je lui réponds que C. veut être avec nous, elle entreprend alors toute seule d'écarter d'avantage les murs. Il y a maintenant assez de place pour nous trois. Nous sortons ensuite et regardons le grand espace laissé vide.

Selma montre qu'elle peut se montrer capable de repousser la réalisation d'un évènement qu'elle attend. Elle demande même la permission de le réaliser.

Elle continue à utiliser les effets de l'expérimentation et de la manipulation des différents paramètres impliqués dans la construction.

Nous refaisons la cabane à sa taille et je lui demande s'il y a assez de place pour y mettre tous les autres personnages. Elle court les chercher, les installe méthodiquement et se place elle aussi, ravie, dans la cabane. Je lui dis que tous les personnages sont entrés dans sa

cabane et lui demande si elle, elle pourrait entrer dans les cabanes des personnages, elle me dit oui avec un sourire et me dit « regarde ». Pour chaque cabane, elle commence par entrer une partie de son visage et pousse jusqu'à ce que les cabanes s'écroulent en disant « oh mince, je suis maladroite ! » l'air pas du tout inquieté. Je lui dis alors « Je crois que tu me fais une blague, tu fais exprès de les faire tomber ! », elle dit « Oups ! Pardon ! » en riant.

Il pourrait être intéressant dans une séance ultérieure de voir avec elle quelles parties de son corps les petites cabanes peuvent contenir (main, pied, bras ou jambe repliée)

(3) Conclusion

Les différents ajustements menés lors de ces séances ont eu comme effet de faire diminuer les comportements d'opposition, les abandons au sol, augmentant parallèlement les marges de manœuvre possibles dans l'interaction et dans le déroulé des actions et m'ont permis de distinguer ce que Selma perçoit d'une situation donnée. Ainsi, par le biais d'expérimentations, Selma peut réajuster un support, en comprendre les différents composants et les prendre en compte dans une situation comparative, cependant, elle n'est pas en mesure d'anticiper la prise en compte des différentes caractéristiques pour faire une construction ajustée à un volume donné.

c) 2^{ème} activité graphique

Approche : Action proche d'elle avec verbalisation de ce qui est réalisé, sans nécessairement d'intérêt préalable pour ses propres réalisations.

Objectif : J'ai tenté lors de cette 2^{ème} investigation de voir ce que Selma pouvait retranscrire les expériences que nous faisons avec les cabanes. Cela s'est fait alors que Selma pouvait alors réaliser cabanes-ponts sans modèle.

(1) Déroulement des activités

Lors d'une séance comme Selma était en train de faire un bonhomme sur sa feuille, j'ai dessiné un cabane en verbalisant ce que je faisais : « je dessine un mur, puis un autre et je fais un toit. Et voilà je dessine un bonhomme dedans ». Selma, après m'avoir observée, m'a aussitôt imitée. Les grandes droites lui ont rappelé les échelles que nous avons faites et elle en a barré une de plusieurs petits traits.

Lors d'une autre séance j'ai tenté de dessiner la cabane telle que nous l'avions construite pour voir si cela pouvait faire évoquer des choses à Selma sur cet événement vécu, et si elle pouvait se servir du dessin pour y ajouter une composante de cette expérience. Mais cela

n'a pas provoqué d'écho chez Selma. Notons que la symbolisation de la cabane m'avait incité à ne pas faire paraître d'effets de perspectives. Comme Selma ne semblait pas réagir à ce dessin, je lui ai montré sur la feuille l'endroit où elle se mettait dans la cabane et y ai dessiné une petite fille. Selma n'a semblé pas comprendre de quoi il s'agissait et a commencé à montrer des comportements d'opposition (« noon » et gémissements).

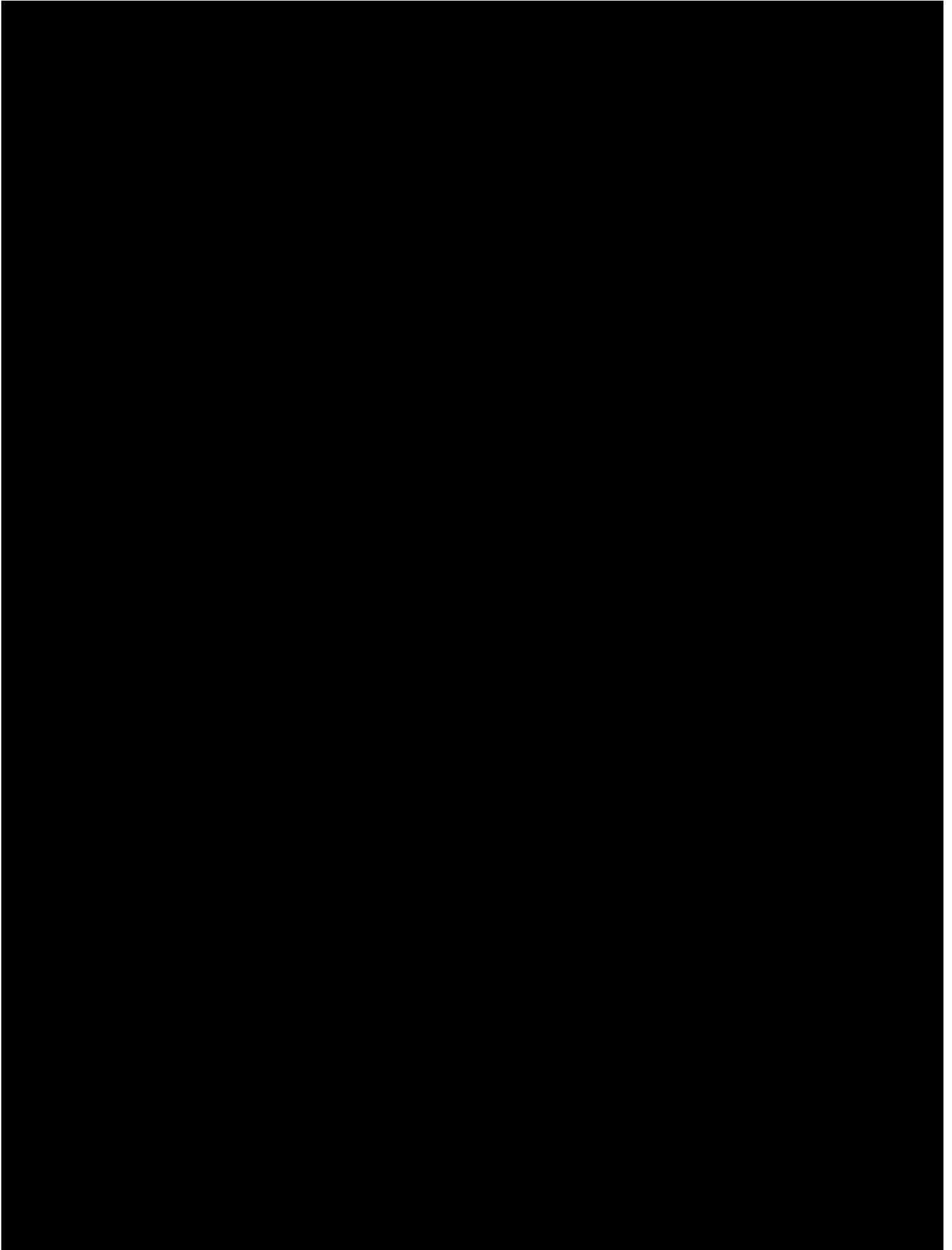
Lors de la dernière séance, après avoir transformé des ronds en poissons, nous avons également tenté de leur faire des cabanes. Cependant cette fois-ci, Selma ne réussit pas à s'organiser pour mener cette intention à bien : les murs et le toit ont été représentés par des traits horizontaux et parallèles cachant progressivement le poisson. Selma semblait ne pas pouvoir modifier cette procédure et a ainsi réalisé une dizaine de traits, différenciant le toit des murs seulement par la couleur.

(2) conclusion

Ainsi la symbolisation graphique semble encore compliquée pour Selma, ainsi que l'organisation de ses gestes dans cette activité. Je précise ici que les demandes scolaires cette année et l'année dernière allaient dans le sens d'un apprentissage de l'écriture, et que Selma refusait, en séance de psychomotricité, d'écrire son prénom pour la psychomotricienne, après que celle-ci ait appris qu'elle « savait le faire ». On peut imaginer les problèmes et le type de procédure que cela demande à Selma de se plier à un tel exercice.

Discussion

La réflexion qui ouvrait ce mémoire portait sur l'élaboration d'une évaluation et d'une prise en charge dans une perspective développementale cohérente. Les deux enfants choisis pour illustrer ce propos relevaient de problématiques différentes :



GAELE

Hypothèses de départ

Travailler sur la perception et sur l'espace corporel, comme soubassements nécessaires à la compréhension des situations et à l'organisation motrice.

Aménagements

- Situations impliquant des actions simples.
- Lenteur et répétition du déroulement des actions.
- Décomposition des actions (dans leurs composantes et dans le temps).
- Permettre l'exploration libre.
- Construire la notion de dialogue sur le plan interactif.
- Construire les relations de coopération et connivence.

Evolution

- Baisse significative de l'agitation
- Emergence d'une anticipation motrice et cognitive.
- Prise en compte du regard
- Emergence de vocabulaire organisateur de la pensée.
- Emergence de vocabulaire organisateur de l'espace et des objets dans l'espace.
- Compréhension des scénarios sociaux dans les situations abordées.

SELMA

Hypothèses de départ

Favoriser une interaction satisfaisante et déterminer les modalités d'aménagements favorables comme point de départ pour permettre ensuite une évaluation plus juste des compétences et difficultés de l'enfant et éviter un trouble du comportement.

Aménagements

- Porter un intérêt réel aux actions et initiatives de Selma, pouvoir échanger dessus.
- Engagement mutuel dans une activité.
- Interpréter, resituer les comportements d'abandon, de refus, et détresse.
- Partir des intérêts et proposition de Selma pour les enrichir progressivement (avec en tête les domaines à investiguer).
- Faire à côté d'elle dans l'expectative d'éveiller un intérêt / une imitation.
- Rattacher l'histoire à une action.

Evolution

- Enrichissement des modalités dans l'interaction.
- Emergence de comportements d'acceptation et d'intérêts vers autrui.
- Augmentation de la tolérance à la frustration.
- Emergence d'une possibilité de communication à distance.
- Possibilité de distinguer les compétences et difficultés de Selma au-delà d'actions ritualisées et de comportement de refus ou d'évitement.

L'augmentation des capacités perceptives en lien avec la compréhension progressive des situations, et l'émergence de vocabulaire organisateur ont entraîné une baisse de l'agitation chez Gaëlle.

L'enrichissement des modalités d'interactions ont permis d'augmenter l'acceptation et l'appétence de Selma pour des initiatives venant d'autrui ; et de révéler, au travers de situations dans lesquelles elle était pleinement engagée, ses compétences et ses difficultés.

Il est intéressant de remarquer que pour ces deux enfants, dont le développement est atypique pour des raisons différentes, on peut observer des similarités dans le sens où dans les deux cas, il y avait un problème de compréhension avec des comportements d'abandon (Selma) ou de fuite (Gaëlle).

Les situations de départ auraient pu entraîner des confusions dans le choix des axes de prises en charge vis-à-vis de l'agitation ou des comportements de refus. Le fait de s'appliquer à en déterminer la cause, qui dans l'absolu peut-être multiple, permet de déterminer l'action thérapeutique. Action que l'on souhaite être la plus cohérente possible.

Pour mener cette investigation à bien il est nécessaire de se questionner sur les différentes composantes de l'organisation développementale et leur intrication. L'exercice n'est pas simple dans la mesure où cela implique de formuler des hypothèses. On peut trouver un support en croisant plusieurs approches : tenter de cerner le comportement l'enfant en se questionnant sur ce qui est exprimé, et par le biais de l'analyse fonctionnelle déterminer les domaines que l'on va chercher à isoler.

On se rend bien compte ici de l'importance de rester vigilant une fois l'action thérapeutique déterminée et de surtout continuer à faire cette analyse de l'organisation de l'enfant au regard des nouvelles observations faites lors des propositions de situations spécifiques, infirmant, confirmant ou précisant les premières hypothèses ou les choix d'aménagements.

Pour déterminer la démarche thérapeutique de ces enfants, tous les éléments cités dans les tableaux ci-dessus ont été pris en compte. Les approches éducatives, les échanges lors des entretiens et les observations des interactions parent-enfants ont notamment apportés des éléments déterminants, pour ne citer qu'eux.

En effet, il me semble important de rappeler ici ce que l'on voit du comportement de l'enfant est imprégné aussi de cela et que, si on ne peut traiter ces données qu'à travers une fenêtre étroite de l'ordre de l'entretien ou l'observation dans la salle d'attente, on ne peut se permettre de faire l'impasse dessus. C'est aussi ce qui nous permettra peut-être de distinguer ce qui, dans le comportement de l'enfant ne relève pas de notre fonction mais de celle d'un autre professionnel.

Voici les données concernant l'entourage familial qui ont permis d'aiguiller l'analyse du comportement des deux enfants :

Concernant Gaëlle, nous avons pu observer de la part de la maman un contrôle physique important sur sa fille se manifestant par des gestes rapides et brusques de nature à modifier ou empêcher des mouvements ébauchés par Gaëlle. Cette maman a pu confier lors d'un entretien sa crainte de voir le développement de sa fille s'arrêter d'évoluer un jour. Cela est bien sûr à mettre en lien avec l'impact de l'annonce d'un diagnostic inquiétant dans un contexte anxigène et dont on dispose peu d'informations disponibles quant à ces effets sur le développement. Très engagée dans la rééducation de Gaëlle, qu'elle a elle-même initiée, cette maman cherche des solutions au quotidien pour prolonger le travail abordé en séance. Si on resitue la motricité et le mode relationnel de Gaëlle dans ce contexte, on peut en avoir une lecture relativement cohérente, basée sur un mode impératif, impulsif (avec l'impulsivité comme modèle, et aussi comme moyen de se soustraire au contrôle) associé à des problèmes moteurs fonctionnels et un trouble perceptif. Il a donc semblé primordial de proposer à Gaëlle des situations dans lesquelles elle puisse prendre le temps d'observer, d'expérimenter, de répéter, et de pouvoir ensuite échanger autour de cela.

Concernant Selma, les méthodes éducatives sont au contraire très laxistes. Les parents disent ne pas avoir d'attentes particulières ni vis-à-vis de Selma, ni vis-à-vis des prises en charge qui la concerne. La mère dit qu'elle sait que sa fille ne progressera pas comme que son frère, mais elle se comporte pour autant de la même façon avec Selma qu'avec ses autres enfants. Il me semble qu'il y a deux paramètres intriqués dans cette attitude. D'une part une méthode éducative avec peu de contraintes et peu d'attentes, et d'autre part aussi le contexte d'une maladie connue pour laquelle il y a des éléments de connaissances assez stables concernant le développement que l'on sait « déficitaire » et qui influe peut-être aussi sur le niveau d'exigence et de fait le comportement de ses parents envers Selma. Le comportement de cette dernière, peu attentive aux autres, gérant mal la frustration et les difficultés, ses postures d'abandon, peuvent également trouver un écho dans ce contexte. La mise en place d'une coopération a été nécessaire avant tout. Cette relation constructive visant à obtenir son adhésion pour aborder certaines situations, avait aussi l'objectif de lui faire saisir l'intérêt d'un échange bidirectionnel.

Conclusion

L'importance de considérer le développement, qu'il soit ordinaire ou atypique, comme une organisation complexe et dynamique, dépendant de structures évolutives et de facteurs divers est un sujet qui m'était cher. Les différentes approches qui soutiennent la favorisation d'un développement harmonieux développent des notions qui paraissent évidentes telles le fait de partir des capacités préexistantes et de la dynamique de développement de l'enfant, elles-mêmes dépendantes de plusieurs facteurs. La mise en pratique de tenter d'appliquer cette réflexion et ses prérequis sur des cas concrets m'a révélée néanmoins le travail d'analyse complexe que cela impliquait. Et pourtant, comment s'en passer ? La prise en charge ne peut pas, ne doit pas, se résumer à la réduction d'écart à la norme. J'en suis d'autant plus convaincue aujourd'hui.

Je pense également qu'il fait partie du rôle du psychomotricien de participer à faire évoluer les mentalités quant aux attentes de réparation, face à un enfant dont le développement est atypique. En sachant que le professionnel ne sait pas lui-même comment le développement va évoluer. Sa contribution, basée sur une analyse globale et comportementale de l'enfant, doit permettre de mettre en avant la dynamique de développement de l'enfant et de participer à rendre cette dynamique harmonieuse, cohérente ainsi qu'à valoriser l'attention portée sur la spécificité de l'enfant, non pas vis-à-vis uniquement de ses troubles ou de sa pathologie mais sur sa personnalité, sa façon d'être au monde et d'appréhender ce monde.

Bibliographie

Bouvard, M. (2006). Emotions et acquisition des connaissances chez la personne porteuse de trisomie 21. *Le grand remue-méninges*, novembre 2006, p 57-67.

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bucher, H. (1994). *Psychomotricité - Le « plaisir d'être » comme thérapie*. Paris : Masson.

Deleau, M. (2006). L'impact des relations sociales dans le développement cognitif. *Le grand remue-méninges*, novembre 2006, 45-56.

Focant, J. (2007). La mesure des processus d'autorégulation : quelles méthodes ? quels enjeux ?. In Nader-Grosbois (Ed), *Régulation, autorégulation, dysrégulation* (pp. 32-42). Wavre : Margada.

Hauert, C-A. (2004). Apprentissage moteur et approche neuro-comportementale. In J-P Didier (Ed.) *La plasticité de la fonction motrice* (pp.317-340). Paris : Springer.

Henry, S., Richard-Yris, M-A., Tordjman, S. & Hausberger, M. (2009). Neonatal Handling Affects Durably Bonding and Social Development. *PLoS ONE*, 4(4): e5216. doi:10.1371/journal.pone.0005216

Hübel, D.H. & Wiesel, T.N. (1970). The Period of susceptibility to the physiological effects of the unilateral eye closure kitten. *J. Physiol.*, 206, p 419-436.

International Test Commission. (2000). *International Guidelines for Test Use*. En ligne <http://www.intestcom.org/upload/sitefiles/41.pdf>.

Mazeau, M. (2005). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages-Du symptôme à la rééducation*. Paris : Masson.

Mazeau, M. (2008). *Conduite du bilan neuropsychologique chez l'enfant*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Mellier, D. & Courbois, Y. (2005). Pour une approche psychologique interactive des enfants qui se développent autrement : la situation de handicap mental. *Enfance*, 2005/3 Vol. 57, 213-217. DOI : 10.3917/enf.537.0213.

Mellier, D. & Lecuyer, R. (2003). Introduction. Etudier le développement de l'enfant : la place des pathologies. *Enfance*, 2003/1 Vol.55, 5-12. DOI : 10.3917/enf.551.0005

Nadel, J. (1993). L'importance du transitoire : une notion de wallon. *Enfance*, 46(1), p 79-85

Nader-Grosbois, N. (2006). *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant – du normal au pathologique*. Bruxelles : De Boeck.

Nader-Grosbois, N. (2007). Vers un modèle intégré de l'autorégulation et de l'hétérorégulation ?. In Nader-Grosbois (Ed), *Régulation, autorégulation, dysrégulation* (pp 15-30). Wavre : Margada.

Schaal, B., Lecanuet, JP. & Mellier, D. (2001). Emergence fonctionnelle des systèmes sensoriels. Implications cliniques. In E. Saliba, S. Hamamah, M. Benahmed & F. Gold (Eds.), *Medecine et biologie du developpement : du gène au nouveau-né*. Paris : Masson.

Sizun, J. (2012, juin). *La stimulation précoce a-t-elle une place en néonatalogie ?*. Communication présentée aux 7èmes journées de formation GEN-P'tit Mip, Toulouse.

Tourrette, C. (2006). *Evaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement*. Paris : Dunod.

Vasseur, R. & Delion, P. (2011). *Périodes sensibles dans le développement psychomoteur de l'enfant de 0 à 3 ans*. Toulouse : Eres.

Résumé

Ce mémoire est une réflexion sur les fondements de la prise en charge psychomotrice des enfants qui présentent un développement atypique. Je reprends l'analyse du développement psychomoteur au regard notamment des acquis de la neuropsychologie et de la psychologie sociocognitiviste pour avoir une approche de l'évaluation de la prise en charge de ces enfants qui tente de :

- cerner le plus précisément possible leur niveau de développement dans différents domaines,
- faire l'analyse de l'intrication existante entre ces domaines,
- mettre en place des aides spécifiques dans une perspective d'évolution développementale cohérente, et non uniquement dans celle de ramener leurs performances dans une fourchette normée.

Deux cas d'enfants illustratifs servent de support à cette réflexion montrant comment une telle analyse permet de révéler l'aspect hétérochrone que peuvent cacher les premières impressions et les résultats bruts ; et l'intérêt de chercher à comprendre l'organisation propre de l'enfant pour déterminer les axes de travail.

Summary

The aim of this thesis is to investigate the basis of care provided to children with a development disorder. Neuropsychological and social cognitive psychological findings are used to analyze the psychometric care offered to such children in order to:

- Determine the development level in different fields,
- Analyze the links and interaction between those different fields,
- Setting up specific methods of care that take into account in a coherent way the development as a whole rather than simply referring to standard metrics.

Two specific cases are used to support this analysis. They underline the value of such an approach which goes beyond first impressions and raw metrics in order to understand the mechanisms governing the child behavior and thus determine the best approach of care.