

Le Jeu chez les enfants avec autisme

Résumé :

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

DEFINITION

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

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

FONCTIONS DU JEU CHEZ L'ENFANT

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

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

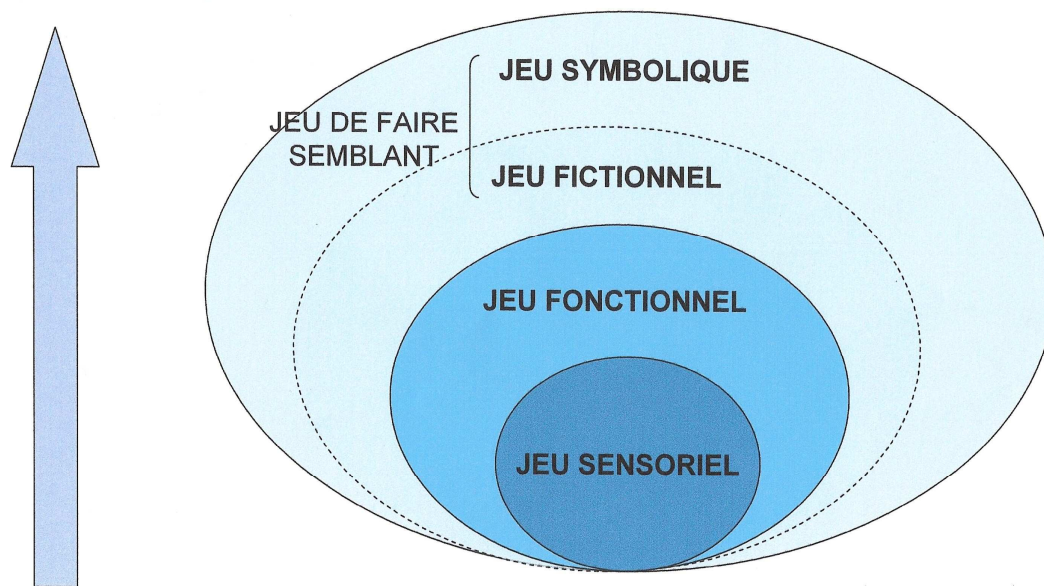
Le jeu participe enfin à la construction de l'identité de l'enfant dans la mesure où le choix de ses activités ludiques va progressivement s'établir sur la base de préférences personnelles

distinctes de celles de ses pairs. Ainsi, certains préféreront, pour se divertir, faire une partie de cache-cache, d'autres apprécieront davantage de jouer seul avec leur console vidéo.

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

DEVELOPPEMENT ORDINAIRE

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



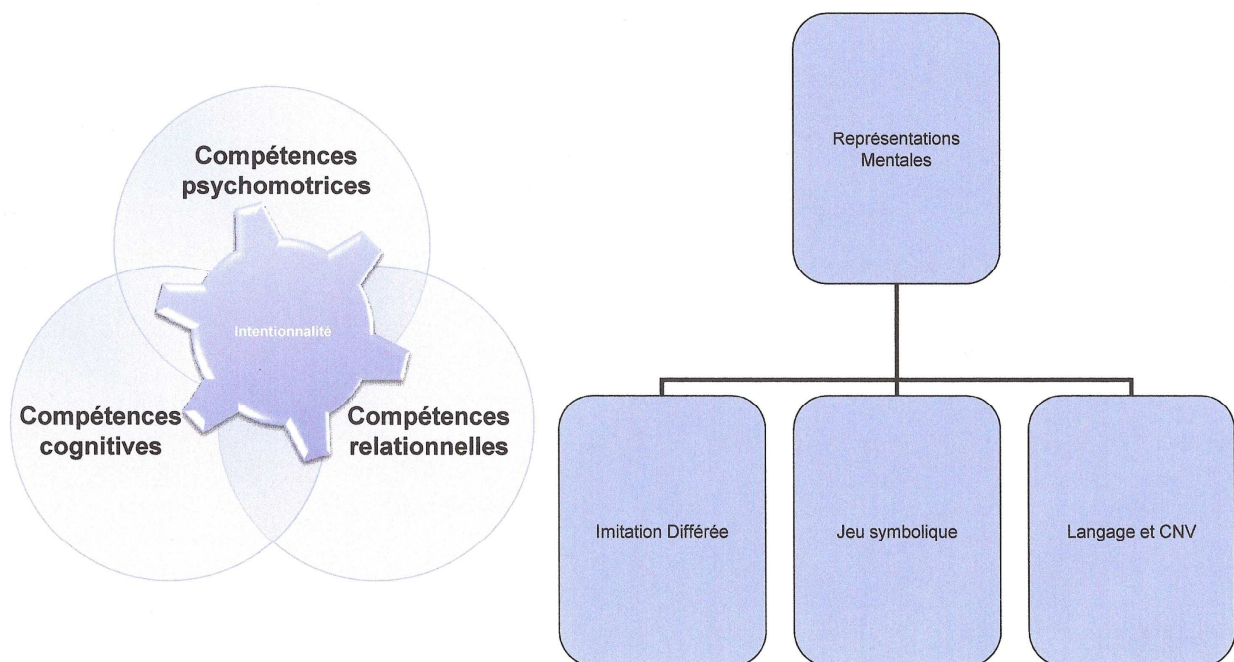
- *Le jeu sensoriel* (de 0 à 1 an) : Il s'agit ici des jeux du nourrisson qui sont principalement guidés par la recherche de sensations. L'enfant porte à la bouche, manipule, découvre son corps à travers des objets aussi divers que son hochet, un miroir, un tableau d'éveil, etc... Petit à petit, il apprend à combiner les objets entre eux, il découvre les joies du transvasement et montre une appétence particulière pour les jeux sociaux (chatouilles, cacher-coucou, à dada, etc...).
- *Le jeu fonctionnel* (à partir de 10-12 mois) : Ce type de jeu renvoie à la capacité de l'enfant à utiliser le support de jeu de façon conventionnelle c'est-à-dire dans sa fonction première. Une petite voiture est ainsi faite pour la faire rouler, un livre pour que ses pages soient tournées, un puzzle pour être assemblé, etc...
- *Le jeu de faire semblant* (vers 18 mois) : Ces jeux font appel aux capacités de représentation et d'imagination de l'enfant et vont lui permettre de faire « comme si », de faire « pour de faux ». Ils lui donneront également l'occasion de recombinaison des expériences plus ou moins vécues et les émotions qui y sont associées. Ainsi les jeux d'imitation comme la dinette, l'établi ou la trousse du docteur vont permettre à l'enfant de rejouer des scènes du quotidien et de s'appropriier par exemples les règles sociales ou les interdits. Puis progressivement, l'enfant va commencer à détourner les objets de leur fonction. Le bâton ramassé en forêt va ainsi devenir

une épée magique indestructible tandis qu'un tronc d'arbre se transformera opportunément en fidèle destrier. Parallèlement, l'enfant va être en mesure d'attribuer des propriétés physiques imaginaires aux objets (ex : ma poupée est toute sale, elle doit prendre un bain) puis des états mentaux (ex : ma poupée est triste car elle a perdu son doudou). Enfin, l'enfant va petit à petit commencer à inclure dans ses jeux des objets imaginaires sans qu'aucun matériel ne vienne soutenir cette représentation. Selon que l'enfant sera plus ou en moins en mesure de se détacher de tout support de représentation et de scénarii déjà vécus on distinguera le jeu fictionnel (scénario connu avec supports concrets) du jeu symbolique (scénario inédit sans support).

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

LE JEU : DES RESSOURCES MULTIPLES

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



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

Le jeu de « faire semblant » s'appuie en effet sur la capacité de représentation de l'enfant, c'est-à-dire sa capacité à se représenter par la pensée un élément concret (ex: un objet) ou abstrait (ex: un concept). L'accès à ces images mentales est essentiel car il va permettre à l'enfant de se

détacher de l'instant (en imitant en différé), d'utiliser un code (comme celui du langage) et de se distancier du concret (en détournant par exemple un objet de sa fonction). Le jeu symbolique de l'enfant constitue donc un bon indicateur du niveau de représentation mentale de l'enfant.

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

PARTICULARITES DE JEU RENCONTREES DANS L'AUTISME

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

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

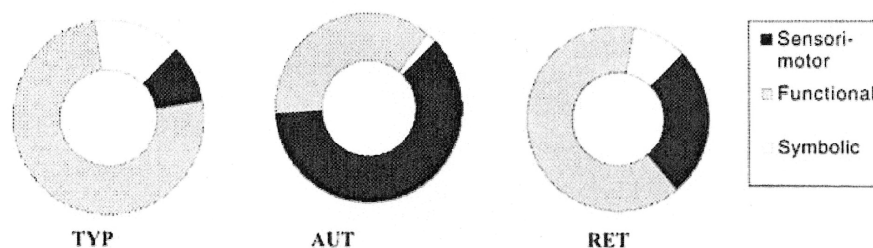


Figure 2 Mean percentages of sensori-motor, functional and symbolic activities demonstrated by typically developing children (TYP), children with autism (AUT) and children with global cognitive impairment (RET) during spontaneous play using the Pretend Play Scale

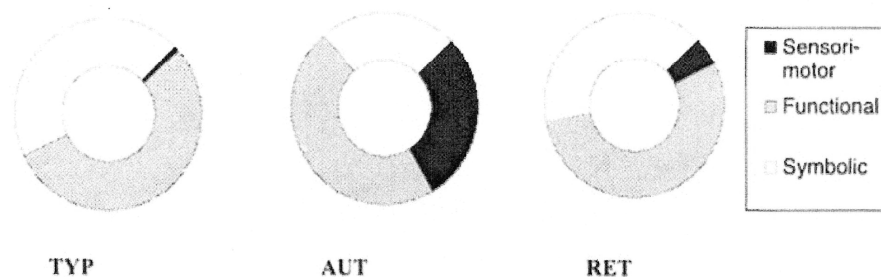


Figure 3 Mean percentages of sensori-motor, functional and symbolic activities developed by typically developing children (TYP), children with autism (AUT) and children with global cognitive impairment (RET) during semi-structured

L'analyse des résultats obtenus lors du jeu spontané montre tout d'abord que les enfants typiques, avec retard de développement ou avec autisme ont des profils de jeu différents. Autrement dit, les particularités de jeu repérées chez les enfants avec autisme ne se justifient pas

par un « simple » retard de développement. On repère par ailleurs chez les enfants avec autisme des différences spécifiques. Chez ces derniers en effet, le jeu sensori-moteur est le style dominant tandis que le jeu fonctionnel prédomine chez les enfants typiques ou avec retard de développement. Enfin, on note que les enfants avec autisme investissent peu le jeu symbolique par rapport aux enfants typiques ou avec retard de développement [voir aussi 13]. Pour terminer, on observe, en condition semi structurés, que l'ensemble des enfants s'appuient sur l'étayage de l'adulte pour augmenter qualitativement leur niveau de jeu [15, 12].

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

HYPOTHESES EXPLICATIVES DES DIFFICULTES DE JEU CHEZ LES ENFANTS AVEC AUTISME

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

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

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

Le modèle de Baron-Cohen [3] propose que les enfants avec autisme se caractérisent par un **déficit en théorie de l'esprit** les empêchant de se représenter les états mentaux (émotions, pensées, croyances) de leurs interlocuteurs. Ce modèle expliquerait notamment les difficultés d'ajustement social des personnes avec autisme. Or de nombreux jeux requièrent une prise en compte des perceptions ou des connaissances de son (ses) partenaire(s), ce qui pour les enfants porteurs d'autisme n'est pas toujours évident. Jouer à cache-cache par exemple implique de se représenter ce que la personne qui cherche est en mesure de voir et donc de se cacher en conséquence. De la même façon, faire deviner où se trouve un objet caché à un partenaire suppose d'être en mesure de lui donner les informations pertinentes tout en gardant le secret afin de préserver l'intérêt du jeu. Utiliser un personnage comme un agent d'action (ex : utiliser une poupée pour servir le thé) demande à l'enfant d'attribuer à cet objet des intentions différentes des siennes. Enfin, l'ensemble des jeux de stratégie (ex : Puissance 4®) obligent aussi l'enfant à se représenter la stratégie de l'adversaire et à agir en conséquence.

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

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

LE JEU, UN AXE DE PRISE EN CHARGE ESSENTIEL

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

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

Parallèlement, et à mesure que l'enfant grandit, on peut également envisager la prise en charge du jeu sous la forme d'objectifs plus opérationnels. Il s'agit ici de proposer à l'enfant des

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

DEMARCHE DE PRISE EN CHARGE DES PARTICULARITES DE JEU

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

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

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

La confrontation de ces évaluations aux besoins repérés dans le quotidien permet alors de formuler des objectifs à court, moyen et long terme et de préciser les moyens mis en œuvre pour y parvenir (aménagements du cadre, du temps, des activités). Les parents d'une petite fille de 7 ans avec autisme (non verbale et avec une déficience intellectuelle moyenne) souhaitaient par exemple que leur enfant sache s'occuper seule à la maison de façon autonome (en particulier dans les moments informels comme la préparation des repas qui correspondaient fréquemment à l'apparition de troubles du comportement). Pour aborder cet objectif à long terme et compte tenu des évaluations préalables (ressources, qualité du jeu, niveau de socialisation) nous avons choisi d'apprendre à cette jeune fille l'utilisation en autonomie de jeux fonctionnels correspondant à son niveau de développement cognitif (âge de développement d'environ 4 ans). Cet objectif à moyen terme a ensuite été décliné en objectifs plus opérationnels. Nous avons ainsi choisi de travailler plus spécifiquement l'utilisation du Croc-dog® dans le cadre d'une prise en charge individuelle (l'objectif de ce jeu d'action est de ramasser des os dans la gamelle d'un chien avec une pince

sans trop appuyer au risque de réveiller le chien féroce...). L'analyse des tâches requises nous a ensuite permis de repérer les difficultés de cette petite fille et de mettre en place les adaptations nécessaires (ex : pas de tirage au sort des cartes représentant les os à piocher mais une utilisation sous forme de loto, limitation du nombre de carte, repère visuel sur la pince pour placer les doigts, pas de prise en compte au départ du réveil du chien). Nous avons ensuite cherché à faire évoluer progressivement ces aménagements pour tendre vers une utilisation la plus conventionnelle possible. Cet exemple illustre, s'il en était besoin, qu'il ne faut surtout pas hésiter à détourner l'usage de certains supports afin de mieux les faire correspondre aux intérêts et mode de fonctionnement des personnes avec autisme. Certains sites internet ou blogs de parents d'enfant avec autisme témoignent ainsi régulièrement des trésors d'imagination déployés pour adapter tel ou tel jeu aux caractéristiques de leur enfant [20].

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

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

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

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

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

Lorsque l'on présente un support de jeu inédit à l'enfant avec autisme, il peut être nécessaire de lui laisser un certain temps de familiarisation et d'exploration spontanée avant de formuler une quelconque demande. Compte tenu des particularités d'imitation de ces enfants, il peut être nécessaire d'utiliser du matériel en double exemplaire, de privilégier les démonstrations à la « cantonade » ou de recourir au guidage physique. Il peut également être nécessaire de décomposer l'activité (ex : donner les pièces d'un puzzle une par une) ou de réduire les informations disponibles (plateau de jeu simplifié). Pour faciliter la représentation de l'objectif à

atteindre, on peut aussi présenter à l'enfant le modèle terminé (ex : construction d'une maison en légos®). Enfin, l'ajout de supports visuels venant matérialiser concrètement la consigne pourra être pertinent (ex : matérialiser le contour d'un coloriage avec un pistolet à colle).

Pour terminer nous souhaitons aborder l'apprentissage d'un jeu à part ; le jeu symbolique. Là aussi, le recours aux thématiques d'intérêt de l'enfant est essentiel. De la même façon, et afin de palier aux difficultés d'évocation et d'imagination de ces enfants, il peut être utile de s'appuyer sur des thématiques du quotidien (le repas, les courses, les trajets en voitures) ou sur des scénarios de livre ou de dessin animé apprécié. Il est également important d'essayer de mélanger assez tôt des supports de représentation divers. On prendra alors soin d'associer des personnages d'univers différents (personnage connus, playmobile®, marionnettes), des objets (ex : tasse, voitures, aliments) de tailles variées, des jouets polyvalents (boite, kapla, foulards, etc...) afin d'induire le plus de flexibilité possible. Dans ce type d'activité, le positionnement de l'adulte est particulièrement important. Il doit à la fois adopter une position de soutien en étayant les initiatives de l'enfant mais aussi adopter une position active en recherchant les interactions, en introduisant de la nouveauté, des états émotionnels, etc... L'attribution de voix aux personnages, le détournement d'objet et l'utilisation des personnages comme objet d'action seront particulièrement recherchés. On veillera également à adopter un niveau de langage correspondant à celui de l'enfant. Enfin, il sera souvent nécessaire d'accepter une certaine part de répétition dans les scénarios amenés par l'enfant.

DU JEU ISOLE AU JEU COLLECTIF

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

On peut, en situation de jeu, distinguer différents niveaux de contrainte sociale [7]. Le « *jeu isolé* » représente le premier niveau et suppose que l'enfant soit capable de s'occuper de façon autonome. On distingue ensuite le « *jeu à côté* » où l'enfant avec autisme joue tandis qu'un autre partenaire s'occupe autrement. Cette étape est importante car elle suppose que l'enfant puisse accepter la présence d'une autre personne et gérer les éventuels parasitages. On repère ensuite le « *jeu en parallèle* » où chacun réalise la même activité mais de façon indépendante (ex : chacun joue avec un ballon). Cette situation est particulièrement intéressante dans la mesure où elle favorise, avec le temps, les comportements d'imitation spontanée. Le « *jeu partagé* » quant à lui implique que les enfants réalisent la même activité en partageant tout ou partie du matériel (ex : réalisation d'un coloriage en partageant les crayons). L'enfant ne se situe pas, à ce niveau dans une véritable interaction mais davantage dans une forme d'échange imposée par le matériel. Elle implique en revanche l'acceptation du partage, la proximité physique, la gestion de frustration, etc... L'acquisition « *du tour de rôle* » dans le jeu constitue ensuite une étape fondamentale. Il s'agit à ce moment là d'accepter le rythme de jeu imposé par le partenaire. Pour matérialiser cette alternance, divers aménagements sont envisageables (ex : utilisation d'une photo des enfants utilisation d'un tourniquet, accès différencié au matériel, etc...). La dernière étape enfin permet l'accès aux « *jeux à règles* ». Ce type de jeux suppose que l'enfant gère simultanément la relation avec son partenaire et les règles du jeu.

Au sein d'une même étape on peut également distinguer différents niveaux de complexité. Par exemple, si l'on considère le jeu partagé, il peut être dans un premier temps plus facile de partager lors d'une activité de peinture, les mêmes pots de couleurs que les pinceaux ou a fortiori

la même feuille. De plus ces différentes étapes ne sont bien sûr, pas cloisonnées entre elles et représentent davantage différents gradients de difficultés envisageables pour une même activité. De manière générale, plus le niveau d'exigence sociale est important et plus l'activité réalisée doit être facile. La proposition de modèle de comportement (par le biais de tableau ou autres supports visuels) peut à ce moment là, être aidant pour guider l'enfant dans ses réponses comportementales (ex : comment exprimer de façon variée et adaptée sa joie lorsque l'on gagne, exprimer sa frustration lorsque l'on perd).

LES TEMPS LIBRES dits « STRUCTURES »

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

▪ **Le choix**

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

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

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

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

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

Le développement progressif de la capacité à choisir revêt plusieurs intérêts. C'est tout d'abord un bon prétexte pour amener l'enfant à communiquer. C'est également l'occasion de repérer des intérêts que l'on n'a pas toujours identifiés. C'est aussi s'assurer d'une motivation et donc d'une participation satisfaisante. Enfin, c'est une manière d'amener progressivement l'enfant à élaborer par et pour lui-même sur son activité personnelle et donc de le faire cheminer vers une plus grande autonomie.

▪ Les temps libres « non structurés »

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

DISCUSSION

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

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

pour les enfants avec autisme et constitue davantage un objectif qu'un pré-requis. Il importe donc de montrer à l'enfant avec autisme qu'il peut éprouver du plaisir à partager une activité ludique à partir de situations motivantes, connues, et maîtrisées. Toutefois, il est tout aussi important de permettre à l'enfant avec autisme de s'adonner ponctuellement à des activités plus isolées.

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

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

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

Julien PERRIN

Psychomotricien

perrin.j@chu-toulouse.fr

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

IME Classes TED – SUPEA Pr Raynaud

Bibliographie

- [1] Agence Nationale de l'Évaluation et de la qualité des établissements et Services Sociaux et Médico-sociaux (ANESM, 2009). Recommandations de bonnes pratiques professionnelles : Pour un accompagnement de qualité des personnes avec autisme ou autres troubles envahissants du développement.
- [2] Barthelemy, C., Hameury, L., Lelord, G. (1995) L'autisme de l'enfant: la thérapie d'échange et de développement. *Paris : Expansion Scientifique Française.*
- [3] Baron Cohen S., Leslie A.M., Frith U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition, 21, 37-46.*
- [4] Frith, U., 1989, Autism. Explaining the Enigma, *Cambridge, Basil Blackwell*
- [5] Hughes C. & Russell J. (1993). Autistic children's difficulty with mental disengagement from an object: its implications for theories of autism. *Developmental Psychology, 29, 3, 498-510.*
- [6] Blanc, R. & col. (2005). Dysregulation of pretend play and communication development in children with autism. *Autism, 9: 229-245.*
- [7] Degrieck, S. (2010). Autisme et loisirs. *Centre de Communication Concrète.*
- [8] DGAS (Direction Générale de l'action sociale, 2007). Interventions éducatives, pédagogiques et thérapeutiques proposées dans l'autisme.
- [9] HAS (Haute Autorité de Santé, 2005). Recommandations pour la pratique professionnelle du diagnostic d'autisme.
- [10] HAS (Haute Autorité de Santé, 2010). Etat des connaissances : Autisme et autres Troubles Envahissants du développement. Etat des connaissances hors mécanisme physiopathologiques, psychopathologiques et recherche fondamentale.
- [11] Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P.K. (1994). Executive functioning deficit and the pretend play of children with autism: A research note. *Journal of child Psychology and Psychiatry, 35: 1473-1482.*
- [12] Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P.K. (1996). Generativity deficits in pretend play in Autism. *British journal of developmental psychology, 14: 275-300.*
- [13] Jarrold, C. (2003). A review of research into Pretend Play in Autism. *Autism, 7 : 379-390.*
- [14] Leslie, A.M. (1987). Pretence and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review, 94: 412-426.*
- [15] Lewis, V., & Boucher, J. (1988). Spontaneous, instructed and elicited play in relatively able autistic children. *British Journal of Developmental Psychology, 6: 325-339.*
- [16] Lewis, V. (2003) Play and language in children with autism. *Autism, 7: 391-399.*
- [17] Libby, S. & col. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28: 487-497.*
- [18] Lord, C., Rutter, M., Dilavore, P.C., Risi, S. ADOS : Echelle d'observation pour le diagnostic de l'autisme (Adaptation française; Bernadette Rogé et col., Editions Hogrefe).
- [19] Mesibov, G., Schopler E., Schaffer B., Landrus R. (1997). Profil psycho-éducatif pour ados et adultes AAPEP - G. *Editions De Boeck.*
- [20] <http://www.participate-autisme.be>

[21] Perrin J. & Laranjeira, C. (2008). L'évaluation psychomotrice dans le cadre de diagnostic précoce de l'autisme et des TED. *Thérapies psychomotrices et recherche*. N°158 / 11.

[22] Rutherford, M.D. & col. (2007). A longitudinal study of pretend play in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 : 1024-1039.

[23] Sparow, S., Balla, D., et Cicchetti, D. (1984). Vineland Adaptive Behavior Scales. *Circle Pines, MN : American Guidance Service*.

[24] Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A., Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder : joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 993-1005.

[25] Willaye, E., Deprez, M., Descamps, M., Ninforge, C. (2005). Evaluation des Compétences Fonctionnelles pour l'Intervention (EFI). *SUSA AFD Editions*.

[26] Willaye E, & col. (2007). Manuel à l'intention des parents ayant un enfant présentant de l'autisme. *AFD*.

[27] <http://fr.wikipedia.org>