

**LE JEU EN THÉRAPIE DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION
FONCTIONS DIAGNOSTIQUE ET THÉRAPEUTIQUE
PLAY IN LANGUAGE AND COMMUNICATION THERAPY: DIAGNOSTIC AND
THERAPEUTIC FUNCTIONS**

saliha Guellab-Kezadri*, Université d'Alger2, Algérie.

saliha.guellab@univ-alger2.dz

Date de réception:(30/03/2020) , Date de révision: (07/07/2020), Date d'acceptation :(08/09/2020)

Résumé :

Le jeu constitue un aspect important du développement de l'enfant. Il lui permet d'acquérir les habiletés nécessaires au développement cognitif et à l'apprentissage, éléments étroitement liés avec le langage et la communication verbale.

En thérapie du langage, les activités ludiques sont largement exploitées. Le jeu prend alors, une double dimension : diagnostique et thérapeutique. Le présent article s'assigne l'objectif de démontrer comment le jeu, activité de plaisir et de distraction devient d'après Piaget, un moyen d'intégrer la pensée à l'action, tout en relatant certains critères qui permettraient au thérapeute du langage de répondre aux questions comment exploiter les activités ludiques dans la prise en charge aussi bien en évaluation qu'en remédiation

Mots clés : jeu-communication-enfant-activités ludiques -thérapie du langage

Abstract

Playing constitutes an important development aspect of the child. It enables him to acquire the skills necessary for the training, the cognitive development, elements closely dependent with the language and the verbal communication. In language therapy, play activities are largely exploited. The play takes then, a double dimension: diagnostic and therapeutic. So, this article assigns the objective to show how the play, activity of pleasure and distraction becomes according to Piaget, a means of integrating the thought into the action, while reporting certain criteria which would make it possible to the language therapist to answer the questions how to exploit the play activities as well in evaluation as in remediation.

Keywords play-child-ommunication- play activities-language therapy

*Auteur correspondant: saliha Guellab-Kezadri, Email: saliha.guellab@univ-alger2.dz

1. Introduction:

Le jeu, en tant qu'activité particulière est commun à tous les êtres vivants sans distinction d'espèce, d'appartenance ethnique, culturelle ou sociale. D'où l'intérêt porté à ce comportement par les différentes approches : philosophique, ethnologique, anthropologique, sociologique et psychologique et ce, pour le définir, le décrire et délimiter son rôle. Ces approches abordent le jeu différemment. L'ethnologue par exemple, aborde le jeu dans sa dimension culturelle en observant et analysant le jeu en tant que création humaine (Unesco, 1979). On remarque même un essai d'observation et d'analyse du comportement ludique chez l'animal. Cette activité a été considérée comme élément contraire au sérieux. Néanmoins, les différentes approches convergent à dire que le jeu est loin d'être une activité qui a pour seul objectif : le plaisir. Ainsi, on rapporte dans la littérature concernant le jeu chez l'animal, un rapprochement entre les comportements ludiques et « les activités instinctives de chasse et de défense » (Unesco, 1978, p.3). Seulement, précise-t-on que ces activités reproduites dans une situation ludique se distinguent par l'absence d'intention de blesser sérieusement l'être qui prend alors, le rôle de l'ennemi ou de la proie.

Chez l'être humain, une théorie générale du jeu est esquissée à fin de cerner cette activité spécifique. Marquée par l'important ouvrage de Roger Caillois « les jeux et les hommes, le masque et le vertige » (1967) dans lequel, le philosophe reprend la définition du jeu de Huizinga puisée dans son ouvrage *Homo Ludens* publié en 1938. Huizinga, selon Caillois, approche le jeu dans sa dimension culturelle lui attribuant six caractéristiques : activité libre qui veut dire que le jeu est lié à la liberté de jouer loin de toute obligation, si non cette activité ne serait plus attractive, séparée ; elle n'aurait aucun lien avec les autres activités humaines, incertaine; le jeu se déroule de manière indéterminée au résultat imprévu, improductive ; si le jeu prend l'aspect d'une activité productive il perd sa nature ludique et devient un travail, réglée; tout jeu obéit à des règles et des lois, et enfin fictive; le jeu est loin de toute réalité vécue au quotidien (Caillois, 1967).

Indépendamment de l'angle d'étude, la conception consensuelle concernant le rôle du jeu est qu'il garantisse un développement harmonieux entre le corps, la cognition et l'affect. Dans cette optique, les théories psychologiques, marquées essentiellement par l'approche psychogénétique proposée par Jean Piaget, avancent que le jeu est primordial dans trois dimensions du développement de l'enfant à savoir : développement moteur, développement cognitif et développement social.

Dans ses travaux sur le développement de l'intelligence chez l'enfant Piaget insiste sur le fait que le jeu représente, à la fois, une preuve et une condition du développement de l'enfant. Il lui permet l'acquisition de capacité de raisonnement logique mathématique et scientifique de résolution de problèmes, il favorise la pensée créative, et la souplesse intellectuelle. Ces compétences sont significativement liées avec les habiletés sociales, langagières et scolaires. De cette manière, le rôle du jeu ainsi démontré peut être un paramètre de prévention, de diagnostic et un outil thérapeutique pour toute difficulté ou déficit au niveau de l'une des compétences citées. Dans son ouvrage consacré au jeu, Henriot (1969) présente une synthèse des principales idées émises sur le sujet par trois chercheurs : Huizinga, Caillois et Piaget. Il avance que Huizinga présente une analyse du jeu, qu'il qualifie de séduisante d'où découle une théorie systématique de cette activité. De son côté, Caillois décortique largement, les principales idées de Piaget en se basant sur son ouvrage la formation du symbole chez l'enfant et qualifie son étude d'analyse structurale. Henriot parle des catégories de jeux présentées

dans une optique génétique et du contraste ménagé par Piaget entre l'imitation, instrument d'accommodation et le jeu symbolique, processus d'assimilation. Dans une perspective descriptive et clinique, des études argumentent l'idée que le jeu a un effet sur le

développement moteur, cognitif, intellectuel, créatif et même social. Les liens entre le jeu, surtout le jeu symbolique, et le développement du langage les ont été démontrés par la plupart des études en répondant à la question de comment le langage et le jeu s'influencent mutuellement?. Ces résultats sont pris en considération par les spécialistes en thérapie du langage (orthophonistes ou logopèdes) qu'ils soient chercheurs ou cliniciens pour décrire, interpréter et prendre en charge les troubles du langage et de la communication. Le jeu, dans cette optique rejoint étroitement la notion du jeu véhiculant un enseignement, un apprentissage ou une acquisition plus précisément.

Pour cela, le présent article s'articule en trois parties. La première aborde l'approche psychogénétique du jeu telle initiée par Piaget et poursuivie par les néo-piagétiens. L'on parle des étapes et conditions requises pour le développement du jeu chez l'enfant. L'accent est mis sur les liens établis entre le jeu symbolique et le langage. La deuxième partie est consacrée aux liens mis en évidence par les différentes études entre le jeu et les troubles de la communication. On parle des particularités du jeu chez l'enfant porteur d'un handicap de la communication tel l'autisme. Enfin, la troisième partie relate les principaux objectifs pour lesquels le jeu est exploité dans la prise en charge. Nous expliquons par des exemples concrets, comment les différentes activités ludiques sont utilisées en évaluation et en remédiation et en tant qu'une fin en soi. Finalement, nous terminons notre exposé sur le jeu par un ensemble de directives à l'encontre des thérapeutes quant au choix du type et qualité de jeu selon les besoins de la thérapie.

2. Approche psychogénétique du jeu

En se penchant sur l'ontogenèse psycho-affective et cognitive, les différentes études en psychologie génétique initiées par Piaget, ont mis le point sur l'importance du rôle structurant du jeu dans le développement de l'enfant. De là, Piaget considère le jeu comme une condition préalable à la construction de l'intelligence, des acquisitions notamment du langage, des apprentissages et d'une fonction dite représentative que seul l'homme possède. Il s'agit de la fonction symbolique qui par définition est la capacité à convertir le réel en symboles, images mentales et langage (Poussin, 2005). Elle représente l'élément garant d'autres fonctions telles que la représentation ou la prédiction. Examinons à présent et brièvement, chacune d'entre elles l'anticipation, la planification, l'imagination et enfin le contrôle. La représentation est définie par Piaget comme le résultat de l'imitation, elle constitue ajoute-t-il une image mentale : c'est la mise en relation cognitive d'un agent avec son environnement (Piaget 1945 ; Meunier, 2002). La prédiction est le fait de pouvoir se projeter dans l'avenir et prédire certaines actions ou pensées. L'anticipation est « une composante essentielle des capacités d'adaptation elle intervient dans les différentes fonctions » (Richard, 1991). Enfin la planification, qui est un terme fréquemment lié à une autre fonction cognitive logique : la résolution de problèmes, l'imagination et le contrôle sont des éléments du développement cognitif permettant de guider les pensées et les actions vers un objectif. En fait, ces fonctions sont à l'origine, selon l'approche piagétienne, de toute pensée ou action chez l'homme. Un postulat d'une universalité humaine est alors avancé mettant en exergue une succession d'étapes de développement ou le jeu spécifique à chaque étape serait considéré comme un instrument pour mesurer les processus de maturation et de développement mental.

2.1. Les étapes de développement du jeu chez l'enfant

Le jeu chez l'enfant prend différents types selon les étapes de développement. Piaget distingue trois périodes. Au commencement, l'étape sensori-motrice appelée aussi niveau préverbal ou le jeu prend la forme d'exercice. L'enfant joue en présence de l'objet donc l'activité ludique est physique. Les jeux dits sensori-moteurs permettent à l'enfant de développer la prise de conscience de son corps : il joue avec ses mains, ses pieds, se balance le corps, il saisit son orteil, le doigt de sa maman, un objet il le manipule, le lance,

le récupère ... Le jeu prend aussi d'autres formes : sonore comme crier et chantonner ou kinesthésique mouvements du corps. Tout comme l'acte graphique (dans ses versants écriture et dessin), est selon Greig (2016), un jeu plastique à travers lequel, l'enfant joue avec les symboles, les formes et les couleurs où l'on rend compte du processus créatif observé dans une dynamique évaluative (Greig, 2016). Pendant cette étape, l'objectif du jeu n'est pas seulement le plaisir mais c'est « le plaisir de fonctionner ». Chronologiquement, ce type de jeu est observé chez l'enfant de la naissance jusqu'à 2 ans. Observer l'enfant entrain de jouer à cette période constitue une médiation incontournable de la prise en charge psychologique. Ceci, a inspiré les thérapeutes de la petite enfance à observer en les filmant, les enfants en bas âge entrain de jouer et faisant état d'une grande créativité. Preuve de l'émergence de la pensée créative, (Voir pour exemple, vidéo en ligne de Sophie Tournesac). La deuxième période, dite représentative se caractérise par deux phénomènes importants : l'accès au symbolisme et la permanence de l'objet. Autrement dit, l'enfant passe à un stade où il a accès à l'objet absent. Là, on peut distinguer plusieurs formes de jeux selon les âges : à 2 ans l'enfant imite l'adulte au quotidien et vers 3-4ans il se représente à travers le jeu des situations plus complexes. Le jeu symbolique est l'une des facettes de la fonction symbolique ou sémiotique. Un terme introduit par Piaget il le définit comme un outil de développement où le jeu dans sa nouvelle forme implique les habiletés complexes de pensée (Fein, 1981 ; Piaget, 1964). C'est la représentation d'un objet d'une personne ou une action en leur attribuant une fonction imaginaire (Jacob, 2012). C'est le jeu de « faire semblant » ou l'enfant fait « comme si ». Cette notion porte en elle-même l'explication du terme jeu symbolique. Les objets ou les personnes prennent alors une identité qui n'est pas la leur initialement. Henriot (1969), parle de métamorphose du monde, il donne l'exemple de balai qui devient cheval, la chaise une voiture. L'auteur attire l'attention sur le fait que l'enfant en opérant cette métamorphose du monde reste néanmoins lucide. C'est-à-dire s'il joue à la sorcière avec le balai il sait pertinemment qu'il ne peut pas voler avec donc, il peut reprendre à tout moment son personnage normal. C'est une façon de faire appel à un degré d'illusion pour s'intégrer au jeu.

Les études en psychologie insistent sur le rôle du jeu de faire semblant dans la représentation mentale, donc l'utilisation de raisonnement figuratif. Il favorise la communication, développe les compétences conversationnelles, le tour de rôle, la persuasion, la négociation et la coopération. L'accès aux symboles permet la représentation des objets, c'est la période pré-opératoire ou l'action de la période sensori-motrice cède sa place à la représentation mentale. Donc, l'action est réfléchie et intériorisée. Autrement dit, la fonction symbolique, condition de l'accès au langage mode de symbole et de code par excellence, ou conduites signifiantes, connaît d'autres formes de conduites dites représentatives telles que les jeux d'imitation, les jeux de faire semblant ou le dessin. Les jeux d'imitation peuvent être d'imitation immédiate ou différée. L'enfant reproduit un comportement pour s'accommoder au réel. Les jeux d'imitation permettent la mise en place de la différenciation entre soi et l'autre.

En résumé, en voici les principales étapes par lesquelles passe le développement du jeu chez l'enfant :

2.1.1. Période sensori-motrice 0-2ans

Période caractérisée essentiellement par le plaisir de fonctionner où l'on observe des manifestations spontanées telles que gesticulations ; gazouillis. Lors de cette période le jeu passe des jeux d'exercices simples aux jeux à combinaisons sans but puis aux jeux à combinaisons avec but

2.1.2. Période pré-opératoire 2 à 7 ans

Pendant la période pré-opératoire on assiste aux opérations de projection et d'assimilation d'abord la projection de schèmes symboliques et la projection de schèmes

d'imitation puis l'enfant commence à assimiler d'une manière simple un objet à un autre la télécommande en guise de téléphone portable et enfin assimiler son propre corps à autrui ou à des objets quelconques.

2.1.3. Période opératoire à partir de 7 ans

A la période opératoire, à partir de 7 ans, on observe un déclin des jeux symboliques en faveur de jeux à règles qui font de l'enfant un être socialisé. L'enfant s'imprègne de règles transmises. L'aspect le plus important à retenir dans cette période est que l'enfant soit capable de respecter et de faire respecter ces règles. Dans ce sens, l'enfant doit comprendre, intégrer, appliquer, se plier aux règles qui régissent tout jeu.

2.2. Conditions du développement du jeu chez l'enfant

Exprimées en termes de compétences, certaines conditions sont requises pour le développement du jeu chez l'enfant. Il s'agit de trois types de compétences : psychomotrices, relationnelles et cognitives. Perrin (2011), note que la complexification du jeu va de paire avec l'évolution des compétences suscitées. Ainsi, des relations significatives sont établies entre la compétence psychomotrice et le jeu. La dimension motrice est retrouvée dans toutes les activités ludiques. Les habiletés motrices précises sont nécessaires pour l'efficacité de l'acte moteur dans le jeu. Tout acte est réalisé avec soin et précision, selon le degré de maturité motrice relative à chaque étape de développement comme par exemple faire rouler une voiture sur une ligne droite, donner à manger à la poupée, ...

Au même titre que la compétence précédemment citée, la compétence relationnelle manifestée par les capacités d'interactions, de communication et d'empathie est fortement liée au jeu principalement aux jeux partagés. La maturation de la compétence cognitive est la troisième condition qui permet au jeu de se développer. Essentiellement, elle permet l'accès aux activités symboliques.

3. Jeu symbolique et langage

L'approche piagétienne met le point sur le fait que le langage et le jeu symbolique appelé aussi le jeu « du faire semblant » sont le résultat manifeste de la fonction symbolique ou sémiotique. L'accès au symbolisme se fait, comme cité précédemment, pendant la deuxième année de l'enfant où l'on observe l'émergence du jeu symbolique et l'émission de premiers mots. Ainsi, dans l'optique de cette approche plusieurs études parlent de développement concomitant des capacités langagières et celles du jeu du faire semblant. Les études de Tanus-Lemonda et de Bronster (1994) démontrent les liens temporels entre les deux variables. Veneziano (2005) parle de l'apparition simultanée des activités de fiction et la production des premiers mots. Il note que l'activité fictive est simple au début : faire semblant de manger, puis des activités plus complexes apparaissent comme celles qui impliquent autrui ou celles où l'enfant utilise un substitut. Ce passage du simple au complexe se fait en parallèle avec une augmentation significative du vocabulaire (Ingram, 1978 ; McCume, Nicolish, 1981 ; Veneziano, 1981). De plus il est noté que la « combinaison d'activités dans le jeu coïncide avec les premières combinaisons de mots (McCume Nicolish, 1981 ; in Veneziano, 2005).

En résumé pour cette partie, deux types de conduites apparaissent simultanément chez l'enfant : les conduites représentatives manifestées par le jeu symbolique et les conduites signifiantes manifestées par le langage. Les liens temporels ainsi démontrés entre ces deux manifestations de la fonction symbolique, d'autres questions sont soulevées par d'autres recherches. La plus imposante d'entre elles, est la question de savoir comment les conduites dites signifiantes autrement dit, le langage contribuent-elles au déroulement de conduites représentatives ou le jeu du faire semblant? Fein (1981), et Garvey (1990) parlent des possibilités d'imagination nouvelles que le langage peut créer (Veneziano, loc.cit.) Grâce au langage on assiste à une transformation de la signification d'un objet ou d'une action.

C'est à travers la verbalisation que l'enfant réalise la fiction. En reprenant l'exemple du balai, l'enfant ne se contente pas de faire des mouvements seulement mais il verbalise certaines phrases comme : « je suis la méchante sorcière » quand il joue à la sorcière ou bien « je suis le Robin des bois » quand il joue au héros cavalier. Musatti (1998) parle de la distinction de signification d'une conduite représentative grâce à la verbalisation aux contenus différents.

4. Jeu et troubles de la communication

Le jeu constitue le mode essentiel d'interaction de l'enfant avec son milieu physique et social (Perrin, 2011). Toutefois, une défaillance précoce et durable du fonctionnement ludique est signalée dans les tableaux cliniques de certains troubles de la communication et plus précisément dans les troubles envahissants du développement tels que l'autisme et les troubles spécifiques du développement du langage (TSDL) comme la dysphasie. Le fonctionnement particulier du jeu chez les enfants porteurs de tels troubles est mis en évidence par plusieurs études. Perrin (2011), cite l'étude de Blanc et ses collaborateurs (2005) portant sur deux groupes d'enfants porteurs de pathologie : autisme et retard de développement en comparaison avec des enfants typiques de 3ans et demi. Deux situations de jeu sont alors explorées : le jeu en situation libre ou spontané et le jeu en situation semi-dirigée. En conclusion de cette étude, Perrin note que le jeu chez les enfants avec autisme présente tout de même, une certaine variabilité. Ça va du jeu sensoriel, forme dominante chez ces enfants de tout âge, au jeu symbolique forme très restreinte marquée essentiellement par le jeu de type fictionnel. En d'autres termes des profils de jeu différents y sont relevés : chez l'enfant avec autisme, le jeu sensori-moteur représente le style dominant avec une absence quasi-totale du jeu symbolique.

Ces différences de compétences de jeu chez les autistes sont dues soit à l'âge de l'enfant atteint soit au type de l'atteinte et son degré. Sassim (2013) note quelques particularités des jeux chez ces enfants, lesquels sont « répétitifs et peu évolutifs » (Sassim-Duhard, 2013 :53).

En situation ludique l'enfant autiste est peu curieux, peu créatif. Il peut rester toute une journée en train de faire rouler une voiture au même endroit et de la même manière. La situation de jeu est très pauvre en productions verbales et non-verbales, très pauvre en interaction avec l'objet ou le partenaire du jeu. Par contre, l'on remarque qu'un enfant de même âge est inventif et changeant (Marcelli 2009). C'est à peu près les mêmes observations qu'on peut faire pour les enfants avec déficience intellectuelle. Sauf, que ces derniers peuvent entrer en interaction et prennent du plaisir à partager les situations de jeu avec les autres. Il faut noter que dans cette optique, plusieurs modèles théoriques sont proposés pour expliquer cette spécificité. Il s'agit de trois importants modèles : la théorie de l'Esprit puisée naturellement de l'approche piagétienne, le déficit de la cohérence centrale, et trouble des fonctions exécutives l'apanage de la psychologie cognitive. L'enfant avec autisme présente des difficultés au niveau du traitement de l'information, surtout verbale. On observe plus particulièrement des déficits à traiter : l'abstraction, les expressions idiomatiques, les jeux de mots, les nuances, les expressions à double sens, les déductions, les métaphores, allusions et les sarcasmes (M'chakleb, 2011). Tous ces aspects sont garantis par l'accès à la symbolisation. La théorie de l'Esprit explique ces déficits chez l'enfant avec autisme par ses difficultés à se représenter les états mentaux des autres (émotions, pensées et croyances), c'est-à-dire ne pouvant être empathique ni se mettre à la place des autres. Par conséquent, les jeux exigeant cette prise en compte sont difficilement accessibles à ces enfants voire même, impossibles. Autrement dit, l'ensemble de jeux ou les fonctions de représentation sont requises, et ou il est demandé à l'enfant, de se représenter une stratégie de l'adversaire et agir en conséquence dans les jeux de stratégie par exemple, de faire une attribution d'intention différente de la sienne (jeu de cache-cache,

deviner ou se trouve un objet, utiliser un personnage comme agent d'action...). Un deuxième modèle théorique expliquant le jeu et ses particularités chez l'enfant avec autisme est le modèle de déficit en cohérence central, proposé par Frith (1989). Ce déficit touche le traitement global de l'information. C'est la difficulté que présente l'enfant avec autisme à constituer un ensemble cohérent à partir d'informations diverses. Il traite l'information de manière sectionnée, fragmentée, séquentielle rarement en simultané, le tout dans un contexte sensoriel et non-symbolique. Ceci explique les performances spectaculaires de ces enfants dans les jeux tels que les jeux de puzzle et d'observation ou une analyse uni-sensorielle particulièrement visuelle est requise. (M'chakleb, 2011).

Enfin, les fonctions exécutives telles que l'attention, la mémoire de travail la flexibilité mentale, la résolution de problèmes, constituent le troisième modèle théorique expliquant les liens entre déficit et type de jeux. A partir du rôle assigné aux fonctions exécutives qui est celui de contrôler et d'adapter une action finalisée, et l'observation de déficit au niveau de ces fonctions chez l'enfant avec autisme, les tenants de ce modèle explicatif rapportent certaines particularités du jeu dont les plus fréquentes sont les persévérations dans l'action remettre toujours le même objet par exemple, les difficultés à utiliser un objet en dehors de sa fonction initiale dues à un défaut de flexibilité mentale, difficultés de résolution de problème notamment dans les jeux de société, difficultés d'inhibition de réponse, et finalement difficulté d'ajuster sa stratégie en fonction de celle du partenaire du jeu. Dans le tableau clinique de la dysphasie, la seule particularité du jeu mentionnée est relative au jeu symbolique lequel apparaît tardivement chez les enfants porteurs de cette pathologie. Toutefois, du fait que ces enfants ont un langage rudimentaire ou absent, les situations de jeu sont largement utilisées et proposées en séances de prise en charge thérapeutique. Principalement les jeux interactifs avec un adulte familial : la mère la plupart du temps. Ce choix est basé sur les travaux de Bruner (1972) par lesquels il démontre l'impact du jeu interactif entre la maman et l'enfant dans l'émergence du langage (Taly, 2012).

5. Jeu et thérapie

En thérapie du langage les activités ludiques sont largement exploitées. Elles ont pour objectifs de stimuler les productions langagières, de répondre au besoin de l'enfant et de stimuler les fonctions représentatives et les capacités d'échange social. Cela se fait à trois niveaux aux objectifs distincts. Premièrement, au niveau de l'évaluation pendant lequel le jeu est considéré en tant que révélateur de troubles. Deuxièmement, il s'agit de jeu en sa qualité de médiation thérapeutique et enfin le jeu comme cible thérapeutique ou objectif opérationnel. Parfois, on a recours à un type de jeu où les scènes de vie au quotidien sont rejouées. En rejouant des scènes, l'enfant transmet un message. Permet au thérapeute de dresser le scénario de vie par conséquent éclairer certaines facettes non-observables directement pendant l'entrevue. Lors d'une séance de prise en charge d'un cas dyslexique, et en rejouant une scène de classe où il s'agit de répondre à des questions de compréhension de texte, (scène choisie par le cas lui même) le petit A. verbalise que la maitresse « est aveugle » puisque en levant le doigt pour répondre aux questions elle ne l'interroge jamais.

5.1. En évaluation

En évaluation, le jeu est la situation la plus appropriée pour apprécier les habiletés de communication chez le jeune enfant et l'enfant sans langage ou au langage rudimentaire, ou bien encore chez l'enfant avec trouble du comportement tel l'hyperactivité où la méthode de testing est quasi impossible. De Weck (2010) affirme qu'en logopédie et orthophonie le recours aux situations de jeu essentiellement le jeu symbolique est de plus en plus pratiqué,

surtout en ce qui concerne l'évaluation des productions verbales orales. L'évaluation est alors pratiquée à l'aide d'un matériel symbolique. Des situations d'interaction y sont proposées ; interaction mère-enfant, interaction adulte familial ou non. (De Weck ; Marro, 2010). Les situations de jeu sont une source inestimable d'informations sur les capacités de communication verbale et non verbale de l'enfant.

A travers le niveau d'évaluation, on peut apprécier les compétences langagières et formuler une hypothèse de diagnostic d'un trouble potentiel. En se basant sur le principe qu'une évaluation chez les enfants sans langage ou avec langage rudimentaire n'est possible que dans un contexte naturel ou semi-naturel dans lequel l'activité ludique est la situation standardisée qu'on propose pour collecter toute production langagière. Dans l'évaluation dite diagnostique, les différents niveaux sont évalués. L'analyse porte essentiellement sur le niveau lexical, la compétence syntaxique, la compétence morphosyntaxique : lexicale et grammaticale, et bien entendu la capacité phonologique. L'analyse du langage spontané en situation de jeu (situation quasi naturelle), permet selon Rondal (1997), d'apprécier les productions verbales en terme d'indice de diversité lexicale (richesse lexicale) ou IDL, de longueur moyenne des productions verbales ou LMPV, indice quantifiant la longueur des énoncés. C'est le nombre de syllabes par mot et nombre de mots par énoncé verbal. Ce procédé quantitatif permet à l'examineur d'apprécier la nature de mots: court/ long et la longueur des phrases simple courte ou complexe longue. Dans ce contexte, Chevrie- Muller & all. (1997) proposent dans la batterie d'évaluation psycholinguistique BEPL, le fameux jeu « le bain des poupées », où il est demandé au thérapeute de collecter à partir d'une situation de jeu avec les poupées et un scénario « le bain » les comportements communicationnels de l'enfant testé.

Les productions verbales sont collectées ainsi que les aspects de la communication non verbale. Pour ce dernier aspect, il s'agit principalement de l'interaction sociale, de l'attention conjointe (aspects absents chez la plupart des enfants porteurs d'autisme).

L'aspect pragmatique est lui aussi évalué ainsi que les compétences lexicales, morphosyntaxiques en production et en compréhension.

Ceci dit, le résultat de l'analyse permet au thérapeute de déterminer le niveau d'acquisition du langage donc, confirmer la présence d'un éventuel retard ou absence du langage. Il permet aussi de dépister d'une manière précoce les troubles de la fluence verbale et d'évaluer les troubles du langage dans un tableau global de difficultés comportementales.

Le Normand (1991) propose un dispositif basé sur le célèbre jeu « la maison de Fisher Price » où l'examineur participe en tant que partenaire de jeu. La méthode normalisée pour l'évaluation du langage accompagnant le jeu, permet d'observer comment les enfants testés entrent en interaction avec l'adulte, d'évaluer leur capacités cognitives et symboliques. Les scénarios à partir de ce jeu sont créés et les productions verbales et non verbales exprimées et produites sont analysées suivant le modèle psycholinguistique (Dahmoune-Le Jeannic, 2016). Le dispositif en question est constitué d'une maison, quatre figurines dont un chien et 16 objets miniatures. Le jeu permet à l'enfant d'exprimer des actions, des représentations mentales et de trouver des scénarios aux différentes situations telle que manger, dormir, se promener... L'adulte (ici le thérapeute) participe au jeu en tant que partenaire. Un enregistrement vidéo de 20 minutes est réalisé. L'analyse de la collecte des productions permet dans un premier temps d'apprécier les comportements non-verbaux : gestes, mimiques, regards rythme et intonation. Deuxièmement l'analyse porte sur les capacités de dénomination, la recherche d'information (questions posées à l'adulte) et le dialogue avec les figurines. Enfin l'analyse concerne les différents niveaux linguistiques des productions verbales : niveau phonologique, lexical, morphosyntaxique, et autre. Dans le domaine de l'autisme, on cite la batterie ADOS pour le diagnostic des

troubles du spectre autistique, dans laquelle l'observation se base sur les capacités de jeu (jeu libre, fonctionnel et symbolique).

5.2. En remédiation

Au niveau de la médiation thérapeutique, un deuxième rôle est attribué aux activités ludiques. Il s'agit de les considérer en tant qu'éléments médiateurs donc outils thérapeutiques. Pour les enfants en thérapie, ce type d'activités les attire, les intéresse et leur évite toute lassitude pendant la prise en charge. Les activités ludiques sont utilisées pour faire émerger le langage oral en cas d'absence ou retard et faire développer les compétences en cas de trouble. Ces objectifs sont valables pour le langage écrit. Pour le langage oral, on le sollicite de deux manières : langage en situation et langage d'évocation. A travers ces deux types de langage, on travaille trois registres fondamentaux à savoir la compréhension donc la réception la production et le langage en interaction. La compréhension est sollicitée par les activités de désignation et la production par celles de la dénomination. Les jeux dans ces cas là servent à désigner et à nommer les objets, les actions et les adjectifs. D'autres formes de jeu sont utilisées pour utiliser les productions verbales pour entrer en relation avec autrui. Et là, il s'agit de jeu de catégorisation, de mémorisation de lotos, de dominos. Plus précisément en parlant du langage oral, en termes linguistiques il s'agit toujours de développer les compétences lexicales, syntaxiques et discursives. La première compétence est ciblée par des situations de jeu où il est question d'utiliser la production et la compréhension d'un lexique pour nommer les objets les actes de la vie courante. Au même titre, les deux autres compétences sont ciblées en répondant aux sollicitations mises en jeu dans les différentes activités ludiques. Chaque jeu proposé cible un objectif précis. Les compétences syntaxiques représentent les capacités de l'enfant à produire et à comprendre des énoncés. Ces deux compétences lexicales et syntaxiques sont le socle de la compétence discursive. A ce niveau, et à travers les jeux de récit libre ou en situation de jeu, le thérapeute vise l'émergence du discours et l'intériorisation des règles le régissant telle la cohérence et la cohésion. Dans ce sens, plusieurs activités s'offrent au thérapeute et à l'enfant : jeu de coucou pour accroche de regard, jeu de tiens/donne pour le tour de parole, jeu d'imitation à tour de rôle pour l'intégration de certains comportements, jeu de construction et de dessin alterné, les jeux sociaux à règles, dialogues à l'aide de marionnettes, le jeu de qui est-ce ? Pour organiser l'information, jeu de mime...etc. (Eduscol, 2015). Il est important de dire que chaque jeu proposé cible un objectif précis mais en même temps peut avoir un impact sur d'autres compétences et habiletés, appelons ça objectifs collatéraux. Ainsi, les jeux à scénarios développent la communication mais aussi l'imaginaire. Les jeux pendant lesquels les objets sont manipulés développent le geste moteur la structuration spatiale et bien d'autres facettes du développement. En d'autres termes, le thérapeute choisit et propose ou oriente l'enfant vers un choix de jeu avec des objectifs pré-tracés. Les coins-jeu sont le lieu adéquat où le thérapeute peut commencer son travail d'observation, d'évaluation des productions libres et d'échanges verbaux (Valiant, 2016).

6. Conclusion

Comme le jeu du faire semblant, l'imitation et le dessin, le langage est une autre facette de la fonction symbolique. Toutefois, ces modes de symbolisation sont indissociables d'un développement général dit cognitif. Le jeu est lui-même un langage, et ce dernier peut être produit sous forme de jeu ou pendant le jeu. Les jeux favorisent l'entraînement à la réflexion et aux acquisitions. En jouant, l'enfant accède à la maîtrise de la communication. Il apprend à parler dans les situations de jeu.

C'est dans ce sens, que le thérapeute du langage envisage ses actes d'évaluation et de remédiation. En thérapie, selon Roussillon (2004), le jeu est action et aussi un travail de mise en représentation. Il s'agit d'abord d'une conception où le jeu est révélateur de trouble, puis d'un support essentiel pour dynamiser l'émergence et le développement du langage chez l'enfant en situation de trouble. De plus, il est parfois utile et intéressant de « rejouer les scènes de vie ». Ce type de jeu aiderait le thérapeute à saisir le scénario de vie à l'origine du trouble ou par lequel ce dernier est nourri et maintenu, en jouant des scènes de vie, l'enfant transmet un message. Dans ce cas là, le jeu est un outil précieux de diagnostic. Il représente une cible thérapeutique, donc un objectif opérationnel spécialement chez les enfants où cette activité en tant que fonctions psychomotrice, cognitive et représentative est défaillante. Donc, chaque démarche thérapeutique basée sur le jeu doit prévoir des conditions matérielles : coin-jeu dans l'espace où se déroule la prise en charge, des jeux, des jouets choisis avec la plus grande attention. La programmation des jeux obéit à un objectif spécifique individualisé. Ainsi, les différents jeux sont pré-programmés selon les besoins du cas et répondant aux exigences de la prise en charge formulées en termes d'objectifs.

Enfin, le présent article et dans une optique piagétienne, s'est assigné l'objectif de démontrer, loin de toute prétention argumentative exhaustive l'importance des activités ludiques en séances de prise en charge, et de les replacer dans leurs dimensions évaluative et thérapeutique. Ainsi relatées, nous pouvons dire qu'elles sont loin d'être de simples activités qu'on propose au patient, enfant surtout, visant à soutenir, seulement, son attention et à susciter son intérêt.

Liste Bibliographique :

- Caillois Roger (1958), *Les jeux et les hommes*, Gallimard, Paris ;
- Chevrié-Muller Claude (1990), *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*. Masson :Paris ;
- Dahmoune-Le Jeannic Shafira (2016), *Évaluation du langage oral chez l'enfant* De Boeck : Belgique ;
- Greig Philippe (2016), *Le dessin de l'enfant : jeu, langage, thérapie*, http://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=ERES_GREIG_2016_010002 , consulté le 12/05/2020
- Henriot Jacques (1969), *Le jeu*, PUF: Paris ; http://docnum.univ-lorraine.fr/public/bumed_mort_2013_sassim-duhard_nathalie.pdf consulté le 15 décembre 2017
- Jacob Elisabeth (2012), *L'environnement familial de jeu de l'enfant : la perspective de la mère et son implication dans le jeu symbolique*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation Université Du Québec <https://pdfs.semanticscholar.org/6ec3/1bf1b24d974dbc38d1d2eb47767845e80b9c.pdf> consulté le 28/03/2020
- Le Normand Marie-Thérèse (1991), *La démarche de l'évaluation psycholinguistique chez l'enfant de moins de trois ans*, Glossa, 26, 14-21 Unadrio :Paris ;
- Mchakleb Fatima-zahra (2011), *Autisme et cognition, comment pense une personne avec autisme ?* Journée sur la scolarisation de l'élève avec autisme ;
- Meunier Jean-Guy (2002), *Trois types de représentations cognitives*, n°. 2002-02, UQAM, Vol.3, *Les Cahiers du LANCI*, Encyclopédia Universalis (en ligne), <http://universalis.fr/encyclopédie/anticipation-psychologique>, consulté le 06 avril 2018
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (2015) *Ressources maternelles - Jouer et apprendre les jeux à règles* <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle> consulté le 28/03/2020

-
- Musatti Tullia & al. (1998), Contributions of language to early pretend play, *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 17 (2), 155-181.
 - Perrin Julien (2011), Le jeu chez les enfants avec autisme. Journée départementale: Autisme et Jeu, Tarbes <http://www.psychomot.ups-tlse.fr/perrin2011.pdf> consulté le 28/03/2020
 - Piaget Jean (1978), La classification des jeux et leur évolution à partir de l'apparition du langage. in *La formation du symbole chez l'enfant*. V : 110-153, Delachaux & Niestlé Paris ;
 - Poussin Gérard (2005), La pratique de l'entretien clinique,
 - Richard Jean-François (1990), Les activités mentales comprendre, raisonner, trouver des solutions, Armand Colin, Paris ;
 - Rondal Jean-Adolphe (1997), L'évaluation du langage, Mardaga : Bruxelles ;
 - Roussillon René (2004), Le jeu et le potentiel. *Revue française de psychanalyse*, vol. 68,(1), 79-94.
 - Sassim-Duhard, Nathalie (2013), Impact d'une rééducation orthophonique médiatisée par le jeu sur le langage oral chez un enfant présentant une déficience dysharmonique.
 - Taly Valérie (2012), Le traitement de l'affect chez les enfants dysphasiques. *Psychologie clinique et projective*, 18, (1), 261-277. De Weck Geneviève, Marro Pascale (2010), Les troubles du langage chez l'enfant : description et évaluation, Masson: Paris ;
 - Tamis-Lemonda, Catherine S., Bornstein, Marc H., (1994), Specificity in mother-toddler language play relations across the second year, *Developmental Psychology*, 30, 283-292.
 - Unesco, (1978), Charte internationale des jeux et sports traditionnels, <https://fr.slideshare.net/manonoko/charte-unesco-pour-les-jeux-et-les-sports-traditionnels> consulté le 14 octobre 2019 ;
 - Unesco, (1979), L'enfant et le jeu : approches théoriques et applications pédagogiques, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, les ateliers de l'Unesco : France.
 - Valiant Catherine (2006), Un outil pédagogique particulier : le jeu , Ateliers pédagogiques. *Outil_péda_jeu-sep.06.pdf*. consulté le 17.09.2019;
 - Veneziano Edy (2005), Langage dans le jeu de faire semblant une manière d'évaluer la théorie de l'esprit. *Langage et pratiques*, 35, 5-15
www.cra.ndpcfr/wp-content/uploads/2012/03pptfm_011011.pdf consulté le 13 mars 2020.