

JEU SYMBOLIQUE INDIVIDUEL ET DYADIQUE DES ENFANTS AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Sandrine Vieillevoye et Nathalie Nader-Grosbois

Cette étude compare le jeu symbolique de 40 enfants ayant une déficience intellectuelle et de 40 enfants tout-venant d'âge mental moyen de 55 mois établi au moyen du SON (Snijder-Oomen, 1998). Une version francophone du Test of Pretend Play (Lewis et Boucher, 1997) a évalué leur jeu symbolique individuel et la grille d'analyse des comportements symboliques (De Maere, 1989), leur jeu symbolique dyadique. Une évaluation du langage (ELO, Khomsi, 2001) a également été réalisée. Des comparaisons de moyennes et des corrélations entre les scores en jeu symbolique et les caractéristiques développementales des deux échantillons sont proposées. L'utilité des deux outils d'évaluation du jeu symbolique auprès d'enfants ayant une déficience intellectuelle est discutée. Nos résultats confirment l'hypothèse de retard du développement du jeu symbolique des enfants ayant une déficience intellectuelle. Le scénario transport, plus structuré, induit des comportements symboliques plus complexes dans les deux groupes.

INTRODUCTION

La définition du jeu symbolique à laquelle se réfère le ciblage des comportements de jeu identifiés dans notre étude est celle de Fein (1981) et McCune-Nicolich (1981): «le jeu symbolique est un comportement posé de manière simulée, non littérale ou «comme si». Les critères suivants permettent de le reconnaître: (a) exécution d'une activité familière en l'absence du matériel nécessaire ou du contexte social habituel; (b) exécution d'une action en dehors de sa fonction habituelle; (c) objet inanimé traité comme objet animé; (d) objet ou geste substitué à un autre; (e) mime d'une action généralement exécutée par quelqu'un ou quelque chose d'autre; (f) comportements affectifs et instrumentaux par lesquels l'enfant signale la qualité non littérale de l'activité ».

Sandrine Vieillevoye et Nathalie Nader-Grosbois, Unité de psychologie de l'éducation et du développement (PSED), Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain

Dans le cadre de l'intervention préscolaire, il est habituel que des ateliers de jeu de «faire-semblant» soient proposés par les enseignants. Il est reconnu dans la littérature que le jeu symbolique entre enfants est propice à soutenir tant son développement cognitif (Bretherton, 1986; Danksy, 1980; Burns et Brainerd, 1979; Rubin et al., 1983; Saltz et al., 1977, dans Hughes, 1999; Piaget, 1994), langagier (Verba, 1990; Piaget, 1970; McCune-Nicolich, 1981; Musatti, 1986; Ogura, 1989; Shore et al., 1984; Musatti et al., 1998) que social (Fink, 1976; Smith et al., 1981; Smith et Syddall, 1978; Howes et al., 1992, dans Hughes, 1999) et affectif (Singer, 1995; Bretherton, 1986; Freud, 1974; Piaget et Inhelder, 1969, dans Hughes, 1999).

Plus spécifiquement à propos des enfants ayant une déficience intellectuelle, en raison de leur retard de développement cognitif, de leurs difficultés de représentations mentales (Guidetti et Tourrette, 1996; Büchel et Schlatter, 2001), de leur sous-fonctionnement cognitif (Paour, 1988; Not, 1990; Tourrette, 2006) ainsi que de leur faiblesse

langagière (Rondal, 2001 ; Novello et Schelstraete, 2006), il est évident que le jeu symbolique puisse être à la fois potentiellement déficitaire et à la fois constituer un moyen pour soutenir leur développement multidimensionnel.

Dans la littérature concernant les enfants ayant une déficience intellectuelle, les hypothèses générales de « retard » ou de « différence » doivent cadrer l'étude des modalités de développement de leur jeu symbolique. L'hypothèse « retard » de développement (Zigler, 1969, dans Nader-Grosbois, 2006) postule une similarité de séquence de développement et de structure entre les personnes ayant une déficience intellectuelle et les personnes tout-venant, même si quelques différences apparaissent dans le rythme de développement et le niveau optimal atteint et certaines spécificités de fonctionnement ou de stratégies de résolution de problème. Nader-Grosbois (2000) rajoute le postulat de la similarité partielle de fonctionnement. L'hypothèse « différence » (Milgram, 1969, Kohlberg, 1968, dans Nader-Grosbois, 2006) postule une différence développementale chez les personnes ayant une déficience intellectuelle affectant les séquences de développement, les structures et le fonctionnement intellectuel.

Dans les années quatre-vingt, des chercheurs (Beeghly et Cicchetti, 1987 ; Beeghly et al., 1989 ; Cunningham et al., 1985 ; Hill et McCune-Nicolich, 1981 ; Motti et al., 1983 ; Weiss et al., 1985, dans Cicchetti et Beeghly, 1990) ont confirmé que la séquence développementale dans l'évolution des rôles, actions, objets du jeu symbolique des enfants ayant une trisomie 21 était similaire à celle des enfants tout-venant appariés en âge développemental. Malgré certaines différences (par exemple, dans une étude, chez les enfants ayant une trisomie 21, on observe plus de comportements de manipulation simple d'objets ; dans une autre recherche, les enfants ayant une trisomie 21 produisent plus de schèmes), les enfants ayant une trisomie 21 et les enfants du groupe contrôle présentent des performances équivalentes concernant la plupart des mesures de jeu. Ces différentes constatations vont dans le sens de l'hypothèse « retard » du développement des enfants ayant une déficience intellectuelle par rapport aux enfants tout-venant : bien qu'apparaissant à un rythme retardé, le jeu symbolique des

enfants ayant une déficience intellectuelle progresse à travers les mêmes séquences (décentration, décontextualisation, intégration) que celui des enfants tout-venant. Les résultats de ces différentes recherches indiquent donc que l'âge mental est un bon prédicteur du niveau de jeu symbolique atteint par les enfants. Par ailleurs, certains travaux relatifs aux enfants ayant une déficience intellectuelle mettent en évidence des patterns de corrélations entre les mesures cognitives, linguistiques, affectives et de jeu. Quelques recherches (Beeghly et Cicchetti, 1987 ; Casby et Ruder, 1983 ; Hill et McCune-Nicolich, 1981 ; Jeffree et McConkey, 1976 ; Sigman et Ungerer, 1984) montrent des relations positives entre le développement du jeu symbolique et celui du langage chez des enfants trisomiques. Plus le degré de retard de langage est important, plus ils présentent des déficits en jeu symbolique. Seule une recherche de Cunningham et al. (1985) n'observe pas de correspondance forte entre les mesures de jeu symbolique et le langage.

Hughes (1999) émet trois constats à propos du jeu symbolique des enfants ayant une déficience intellectuelle : (1) la déficience intellectuelle ne les empêche pas de s'engager dans des comportements de jeu symbolique ; (2) l'âge mental s'avérerait être un meilleur prédicteur du niveau de jeu symbolique que l'âge chronologique (le jeu symbolique apparaît donc plus tardivement chez ces enfants) ; (3) le jeu symbolique progresse de manière graduelle à travers différents stades similaires à ceux des enfants tout-venant (bien que ces derniers atteignent les niveaux les plus complexes).

Même si les activités ludiques sont proposées dans divers milieux éducatifs, l'évaluation du jeu symbolique de l'enfant est peu pratiquée par les professionnels dans les milieux spécialisés. Peu d'instruments existent d'ailleurs afin de l'observer de manière objectivable et structurée. Plusieurs auteurs (Swindells et al., 2006 ; Stagnitti, 2004 ; Lewis et al., 2000) soutiennent que le jeu symbolique constitue un bon moyen d'évaluation du développement même si la rigueur est parfois remise en question par certains auteurs. Le jeu est souvent utilisé comme un moyen indirect pour évaluer diverses fonctions psychologiques comme l'attention ou des aptitudes psychomotrices ou sensorielles, plutôt qu'observé pour lui-même (Stagnitti, 2004). Une des difficultés liée à la

construction d'un instrument pour mesurer le jeu réside en outre dans le fait de s'accorder sur une définition communément admise de celui-ci. De plus, le jeu a longtemps été considéré comme secondaire par rapport à l'apprentissage et peu propice à une rigueur scientifique. C'est autour des années septante que le jeu des enfants est reconnu comme le véhicule principal du développement des aptitudes nécessaires aux compétences adultes et est ainsi devenu digne d'être un sujet de recherche légitime. Selon Swindells (2006), le jeu en créant une activité motivante et amusante est utile pour observer les compétences relevant du développement social et cognitif de l'enfant. Quelques méthodes et mesures sont utilisées pour évaluer le jeu symbolique dans différents travaux. Swindells et al. (2006) ont recensé trois tests standardisés et validés : le « Symbolic Play test » (Lowe et Costello, 1976) qui, selon Lewis, Boucher, Lupton et Watson (2000) évalue plutôt le jeu fonctionnel que le jeu symbolique¹ ; le « Child-Initiated Pretend Play Assessment » (ChIPPA, Stagnitti, sous presse) qui évalue le jeu fonctionnel et le jeu symbolique ; et le « Pretend Play Test » (ToPP, Lewis et Boucher, 1997)² qui évalue le jeu symbolique. Lewis et al. (2000) rapportent que le ToPP fournit un moyen utile d'évaluation du jeu symbolique des enfants de 1 à 6 ans et qu'il peut contribuer au diagnostic et à l'évaluation de nombreuses difficultés de communication. Selon Stagnitti (2004), l'évaluation du jeu doit rencontrer les quatre critères suivants : une définition unique du comportement de jeu, une mesure du jeu spontané par opposition à un jeu dirigé par l'adulte, l'utilisation d'un ensemble prédéterminé d'objets, la standardisation et l'utilisation de normes de référence pour permettre la comparaison entre enfants et à travers le temps. Aucune vérification de l'applicabilité des tests d'évaluation du jeu symbolique aux enfants ayant une déficience intellectuelle n'a été spécifiquement effectuée. Nous avons cependant vérifié si le Topp est applicable aux enfants ayant une déficience intellectuelle et si son couplage avec des mesures d'évaluation du jeu symbolique dyadique est opportun.

¹ Le jeu de faire-semblant peut être séparé en deux domaines : le jeu fonctionnel et le jeu symbolique.

² Test que nous utilisons dans le cadre de la recherche présentée dans cet article.

HYPOTHÈSE

Nous soutenons tout d'abord l'hypothèse de retard du jeu symbolique individuel et dyadique global des enfants ayant une déficience intellectuelle par rapport aux enfants tout-venant, ce qui signifie que le niveau de développement et de performance moyen est similaire entre les deux groupes d'enfants, appariés en âge mental. Ensuite, nous soutenons l'hypothèse de variabilité du jeu symbolique dyadique des enfants ayant une déficience intellectuelle et tout-venant selon les différents scénarios (dînette, docteur, transport, créativité). Nous soutenons également l'hypothèse de similarité partielle de fonctionnement du jeu symbolique dyadique des enfants ayant une déficience intellectuelle et tout-venant en fonction des différentes composantes (engagement dans le jeu, complexité du jeu au niveau des rôles, des actions, des objets, participation sociale au cours du jeu).

À propos du jeu symbolique et des ressources cognitives et langagières, nous émettons l'hypothèse de l'existence de liens positifs entre le niveau de langage des enfants et le niveau en jeu symbolique individuel et dyadique chez les enfants ayant une déficience intellectuelle et les enfants tout-venant (ces liens étant cependant plus modérés chez les enfants ayant une déficience intellectuelle).

Enfin, nous réaliserons une appréciation critique des outils et dégagerons des implications de leur utilisation dans notre discussion.

MÉTHODE

Participants

L'échantillon est constitué de 40 enfants tout-venant provenant de classes maternelles de l'enseignement fondamental ordinaire et 40 enfants ayant une déficience intellectuelle. Les enfants tout-venant présentent un âge chronologique compris entre 35 et 65 mois ($M=49.83$ mois ; $ET=10.05$ mois) et un âge mental compris entre 32 et 78 mois ($M=53.35$ mois, $ET=11.86$ mois). Les enfants ayant une déficience intellectuelle présentent un âge chronologique compris entre 82 et 157 mois ($M=115.03$ mois ; $ET=24.72$ mois) et un âge mental compris entre 34 et 82 mois ($M=55.45$ mois, $ET=$

12.03 mois). Ces enfants présentent une déficience intellectuelle légère à modérée et sont issus d'écoles d'enseignement spécialisé de type 1 et 2³.

Instruments

Snijder-Oomen Non-verbal intelligentie test (SON, Snijder-Oomen, 1998)

Il s'agit d'un test non-verbal d'évaluation du développement cognitif des enfants de 2,5 à 7 ans proposé en anglais et en néerlandais que nous avons traduit en français. Il est composé de six épreuves : trois épreuves de raisonnement et trois épreuves de performance. La passation cesse pour toutes les épreuves lorsque trois erreurs ont été réalisées. Le score à chaque épreuve correspond au nombre d'items réussis. Le test fournit un âge de développement total et un pour chaque épreuve, ainsi qu'un quotient intellectuel total, de performance et de raisonnement. L'âge développemental obtenu permet d'apparier les enfants des deux groupes et de constituer les dyades d'enfants participant aux séances de jeu symbolique.

Évaluation du langage oral (ELO, Khomsi, 2001)

Ce test évalue les compétences langagières de l'enfant de 3 à 11 ans, selon deux axes : de la réception à la production et du mot à l'énoncé. Les indications d'âge de passation sont désignées en termes de classe (de la petite section de maternelle au CM2⁴). Il comporte six épreuves (lexique en réception, lexique en production, répétition de mots, compréhension, production d'énoncés et répétition d'énoncés) réparties en quatre domaines (vocabulaire, phonologie, compréhension et production linguistique). Les différents items de chaque épreuve sont présentés dans des livrets sur base d'images. Pour chaque réponse correcte, l'enfant reçoit un point. Les différents points sont additionnés pour obtenir un score total pour chaque

³ L'enseignement spécialisé de type 1 concerne des enfants ayant une déficience intellectuelle légère et de type 2 concerne des enfants ayant une déficience intellectuelle modérée

⁴ Ce qui correspond pour la Belgique : de la première maternelle à la cinquième primaire.

épreuve. Des niveaux d'interruption de la passation sont prévus et repris sur la feuille de cotation (moyenne section de maternelle, grande section de maternelle, CE2). Des graphiques peuvent être utilisés afin de situer le niveau de l'enfant par rapport à celui des autres enfants de même niveau scolaire.

Test of Pretend Play (ToPP, Lewis et Boucher, 1997) ou Observation du Jeu de Faire-Semblant (OJFS, Vandenplas-Holper et Deleau avec la collaboration de Bellone et al., 2004)

Nous avons utilisé l'adaptation en langue française du test dont l'étalonnage a concerné 99 enfants francophones âgés de 20 à 74 mois. Ce test original mesure la capacité de l'enfant à jouer de manière symbolique dans des conditions de jeu structurées et dans des conditions non structurées de jeu libre. Trois types de jeu symbolique sont évalués : la substitution d'un objet par un autre objet ou personne, l'attribution de propriété à un objet ou une personne et la référence à un objet absent, une personne ou une substance. Le test distingue la capacité de l'enfant à utiliser son propre corps comme objet de faire-semblant et à en utiliser d'autres, comme une poupée ou un ours comme agent. Il évalue également la capacité de l'enfant à combiner des actions de faire-semblant en script. Dans la version structurée que nous avons utilisée, l'enfant doit jouer en imitant l'expérimentateur ou en réponse à des demandes spécifiques de sa part ou à des instructions explicites. Deux conditions de passation peuvent être administrées, l'une « verbale » et l'autre « non-verbale » adressée aux enfants jeunes ou éprouvant des difficultés langagières ou communicatives. Pour chaque item réussi, l'enfant reçoit un score entre 2 et 8. Les scores des différents items de chaque section sont ensuite additionnés. L'enfant obtient un score deux fois plus élevé à un item lorsqu'il produit un jeu original que lorsqu'il répond à une instruction ou qu'il reproduit une démonstration. Le score total (de maximum 34) obtenu peut être converti en âge développemental équivalent. Dans la version francophone, la procédure de passation est facilitée grâce à la présentation de chaque item sous forme d'un schéma ramifié aidant la prise de décision. Les modifications apportées à la version originale n'ont pas porté à conséquence sur les qualités métriques

mais ont optimisé leur administration (Bellone et Facon, 2003).

Lorsque le test est utilisé auprès d'une population d'enfants présentant des difficultés développementales, Lewis et Boucher (1997) conseillent de réaliser en parallèle une évaluation des capacités langagières, du jeu fonctionnel et des capacités non-verbales de l'enfant afin de cerner si les difficultés de l'enfant sont spécifiques ou généralisées.

Grille d'analyse des comportements symboliques au cours des séances en dyades d'enfants

Afin d'analyser les comportements observés durant

les séances de jeu symbolique en dyades, a été utilisée la grille d'analyse des comportements symboliques (tableau 1) mise au point par De Maere (1989) et adaptée par Gillent (2001). Différentes composantes sont examinées au moyen de cette grille : les stratégies d'engagement dans le jeu symbolique sur base du continuum proposé par Giffin (1984), la complexité des scripts à trois niveaux (rôles, actions et objets) en s'inspirant des travaux de Bretherton (1984) ainsi que la participation sociale sur la base des catégories proposées par Higginbotham (1980). L'applicabilité de cette grille a été vérifiée par De Maere (1989) auprès d'enfants sourds et par Gillent (2001) auprès d'enfants ayant une trisomie 21.

Tableau 1

Grille d'analyse des comportements symboliques au cours des séances en dyades d'enfants

Thème: Objectif:		Nom de l'enfant: Partenaires de jeu:			
Productivité	Engagement	Complexité			Participation Sociale
		Rôles	Actions	Objets	
Début du script: Thème du script: Fin du script: Temps/script:	<input type="checkbox"/> Dramatisation <input type="checkbox"/> Sous-titrage <input type="checkbox"/> Structuration <input type="checkbox"/> Propositions manifestes de faire semblant	<input type="checkbox"/> Représentation de soi <input type="checkbox"/> Représentation du comportement d'une autre personne ou d'un animal <input type="checkbox"/> Les autres comme bénéficiaires passifs de l'action de l'enfant <input type="checkbox"/> Rôles parallèles <input type="checkbox"/> Utilisation de répliques comme "récepteurs actifs" <input type="checkbox"/> Utilisation de répliques comme agents <input type="checkbox"/> Prise de rôle d'une autre personne <input type="checkbox"/> Utilisation de la poupée comme partenaire actif <input type="checkbox"/> Jeu de rôle coopératif simple <input type="checkbox"/> Projection sur répliques de plusieurs rôles interactifs <input type="checkbox"/> Jeu coopératif avec plusieurs rôles en interaction	<input type="checkbox"/> Schèmes simples <input type="checkbox"/> Combinaisons de schèmes <input type="checkbox"/> Multischèmes ordonnés <input type="checkbox"/> Combinaisons d'épisodes	<input type="checkbox"/> Utilisation conventionnelle d'un objet <input type="checkbox"/> Utilisation d'un objet aux caractéristiques proches de l'objet réel <input type="checkbox"/> Utilisation d'un matériel peu ou non structuré <input type="checkbox"/> Absence d'objet <input type="checkbox"/> Utilisation contre-conventionnelle d'un objet	<input type="checkbox"/> Jeu solitaire <input type="checkbox"/> Jeu parallèle <input type="checkbox"/> Jeu associatif <input type="checkbox"/> Jeu coopératif

Procédure

Dans un premier temps, l'expérimentateur a passé un temps en classe avec les enfants afin que ceux-ci se familiarisent à sa présence avant le début de l'expérimentation. Les enfants ont ensuite été testés individuellement au moyen du ToPP, du ELO et du SON dans une pièce libre et calme de leur école. Ensuite, quatre séances de jeu symbolique ont été organisées par dyades d'enfants constituées en référence à leur âge mental. L'expérimentateur était présent dans la pièce avec les enfants lors de ces séances, adoptant une attitude de « présence non directive » (Stambak et al., 1982) : l'adulte observe attentivement le déroulement de l'ensemble des activités des enfants sans intervenir directement mais en manifestant de l'intérêt pour les réalisations et en répondant à leurs sollicitations par des mimiques, sourires, attitudes. Il devait veiller à fournir aux enfants l'étayage le plus stable possible et le moins interventionniste. Un test *t* réalisé sur les scores en hétérorégulation de l'adulte montrent que celle-ci ne diffère pas à l'égard des enfants ayant une déficience intellectuelle ($M=80.12$; $ET=12.6$) et des enfants tout-venant ($M=80.61$; $ET=7.61$), $t(75)=-.21$, ns.

Quatre séances de jeu symbolique sont organisées par dyade d'enfants composés par deux enfants d'âge mental proche. Quatre scénarios sont proposés en référence à quatre types de matériel différents. Le premier scénario est la « dinette », le deuxième « docteur », le troisième « transport » et le dernier « créativité ». Un laps de temps de 15 minutes est prévu pour chaque séance. Des supports illustrés sont proposés à la dyade afin de sélectionner deux objectifs de jeu successifs, parmi trois objectifs au choix. Ainsi, lors de la séance « dinette »⁵, les enfants peuvent choisir de réaliser les trois objectifs suivants : préparation d'un hamburger et de frites en snack, mise en place d'un repas au restaurant, réalisation d'un pique-nique pour des amis. Lors de la séance « docteur »⁶, les objectifs suivants peuvent être choisis : le docteur soigne un enfant qui a mal à la gorge, le docteur fait un bandage à un enfant, une

⁵ Lors du scénario « dinette », les enfants ont à leur disposition : aliments en plastique, assiettes, couverts, nappe, paniers, four, cuisinière, ...

⁶ Lors du scénario « docteur », les enfants ont à leur disposition : poupées, instruments de médecin, sacs, tapis, médicaments, ...

ambulance emmène un enfant à l'hôpital. Les objectifs proposés pour la séance « transport »⁷ sont les suivants : emmener la famille visiter la ferme, emmener la famille faire les courses au supermarché, la famille emmène la voiture au garage pour la faire réparer. Lors de la séance « créativité »⁸, les enfants sont invités à créer leurs propres objectifs de jeu sur base des objets substitués potentiels mis à leur disposition.

Performance

Pour chaque scénario de jeu symbolique proposé aux enfants, un score de performance correspondant aux sous-objectifs⁹ atteints au cours du jeu est calculé. Celui-ci est coté sur 10 pour chaque scénario. Un score total sur 40 est également calculé en additionnant le score obtenu lors de chaque scénario.

RÉSULTATS

Développementaux individuels

Le test de Kolmogorov-Smirnov a confirmé la normalité de nos données. Ce même test effectué sur la variable « score total au ToPP » nous indique une distribution normale de cette variable dans le groupe d'enfants ayant une déficience intellectuelle, $Z=.909$, ns. Dans le groupe d'enfants tout-venant, la normalité n'est pas non plus remise en cause, la *p*-valeur est cependant proche du seuil de signification, $Z=1.31$, $p=.065$.

L'âge mental moyen au SON des enfants ayant une déficience intellectuelle ($M=55.45$; $ET=12.04$) ne diffère pas significativement de celui des enfants tout-venant ($M=53.35$; $ET=11.86$), $t(77.98)=-.786$, ns. Le score langagier moyen au ELO des enfants ayant une déficience intellectuelle ($M=88.18$;

⁷ Lors du scénario « transport », les enfants ont à leur disposition du matériel de type « Playmobil » : personnages, voiture, maison, magasin, pompe à essence, ferme, tapis avec routes, ...

⁸ Lors du scénario « créativité », les enfants ont à leur disposition : draps, boîtes, cartons, foulards, peluches, ...

⁹ Par exemple, pour l'objectif « courses » du scénario « transport », les sous-objectifs sont : 1) manipuler ou observer le matériel correct, 2) mettre la famille dans la voiture et la faire rouler jusqu'au magasin, 3) prendre une charrette ou un panier et le remplir d'aliments, 4) passer à la caisse et payer, 5) placer les courses dans le coffre, faire remonter la famille dans la voiture et rentrer à la maison.

$ET=40.29$) ne diffère pas significativement de celui des enfants tout-venant ($M=95.05$; $ET=34.09$), $t(77)=.818$, ns. Le score langagier moyen en réception des enfants ayant une déficience intellectuelle ($M=34.23$; $ET=10.47$) ne diffère pas significativement de celui des enfants tout-venant ($M=33.26$; $ET=9.87$), $t(77)=-.423$, ns. Le score langagier moyen en production des enfants ayant une déficience intellectuelle ($M=30.60$; $ET=15.28$) ne diffère pas significativement de celui des enfants tout-venant ($M=32.05$; $ET=13.25$), $t(77)=.451$, ns. Le score langagier moyen en répétition des enfants ayant une déficience intellectuelle ($M=23.35$; $ET=15.83$) ne diffère pas significativement de celui des enfants tout-venant ($M=29.74$; $ET=13.05$), la différence se rapproche cependant du seuil de signification, $t(77)=1.96$, $p=.054$.

Une corrélation de Pearson significative est obtenue entre l'âge mental et le score total en langage pour les enfants ayant une déficience intellectuelle ($r=.772$, $p=.000$) et pour les enfants tout-venant ($r=.749$, $p=.000$).

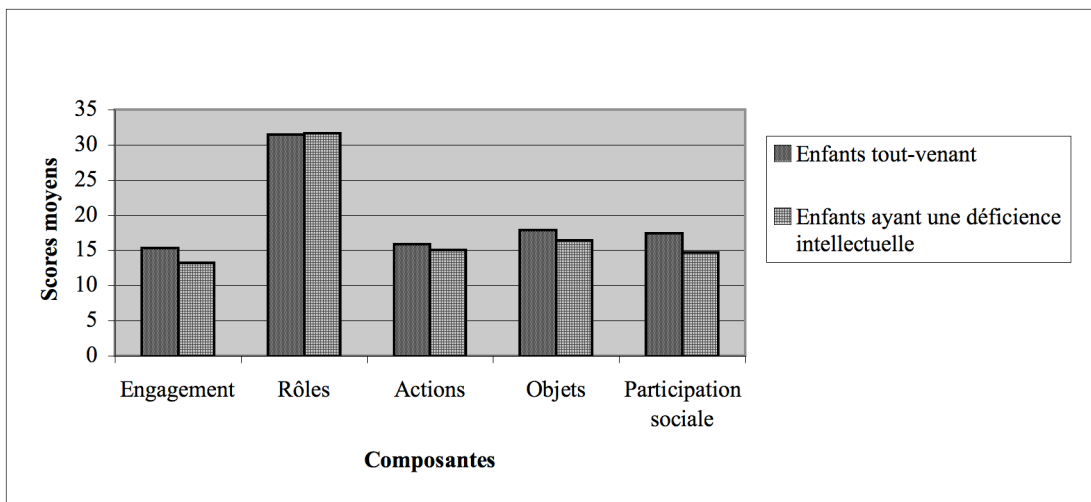
Niveaux de développement et performances en jeu symbolique individuel et dyadique

Le score moyen en jeu symbolique individuel des enfants ayant une déficience intellectuelle ($M=23.15$; $ET=8.82$) ne diffère pas significativement de celui des enfants tout-venant ($M=26.55$; $ET=7.26$), $t(75.21)=1.88$, ns. Le score moyen en jeu symbolique dyadique des enfants ayant une déficience intellectuelle ($M=91.00$; $ET=38.35$) ne diffère pas significativement de celui des enfants tout-venant ($M=97.83$; $ET=27.96$), $t(78)=.911$, ns.

Les comparaisons de moyennes des scores aux différentes composantes du jeu symbolique entre les deux groupes d'enfants ne révèlent aucune différence significative spécifiquement pour les composantes : engagement, rôle, action et objet (figure 1). Une seule différence significative est cependant observée concernant la composante « participation sociale » dans le sens où les enfants ayant une déficience intellectuelle ($M=14.70$; $ET=5.48$) présentent un niveau moins élevé à cette composante que les enfants tout-venant ($M=17.45$; $ET=4.57$), $t(78)=2.44$, $p=.17$.

Figure 1

Comparaison entre groupes des scores aux différentes composantes du jeu symbolique

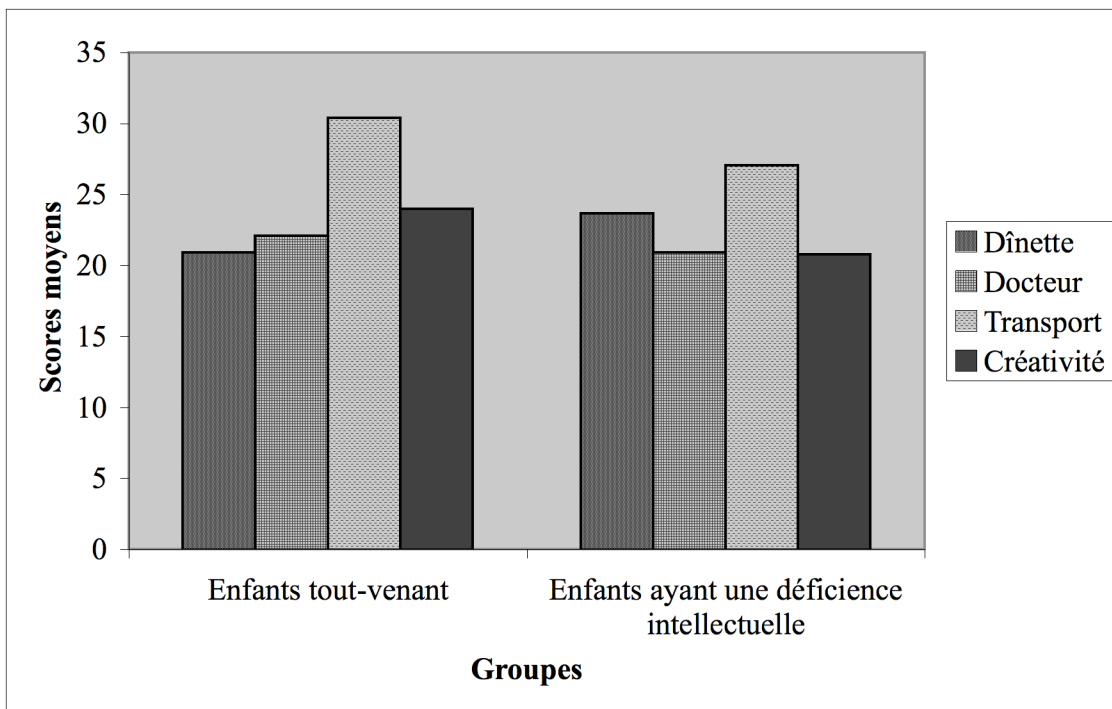


Concernant chacun des différents scénarios de jeu symbolique (dînette, docteur, transport, créativité), aucune différence significative n'est observée entre

les performances symboliques moyennes des deux groupes d'enfants (figure 2).

Figure 2

Comparaison inter-scénarios des scores moyens en jeu symbolique dyadique



Pour apprécier les éventuelles variabilités et différences de jeu symbolique par scénario, des comparaisons de moyennes sur mesures répétées (Bonferroni) ont été effectuées. Préalablement, le test de sphéricité de Mauchly a été réalisé et n'a pas montré de résultats significatifs, $W(5)=.899$, ns. Des

différences significatives sont obtenues entre les différents scénarios de jeu, $F(3)=14.834$, $p=.000$. Le scénario transport présente en effet un score moyen significativement plus élevé que celui obtenu lors des autres scénarios comme le montre le tableau 2.

Tableau 2

Moyennes des scores en jeu symbolique lors des quatre scénarios pour chaque groupe d'enfants

Scores moyens	Enfants tout-venant		Enfants ayant une déficience intellectuelle	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Scénario dînette	20.90	8.89	23.68	9.8
Scénario docteur	22.08	8.35	20.93	10.37
Scénario transport	30.40	10.85	27.03	12.19
Scénario créativité	23.98	11.57	20.79	11.97

Nous avons réalisé des analyses de comparaisons de moyennes sur échantillons paires pour les deux groupes d'enfants. Dans le groupe d'enfants ayant une déficience intellectuelle, le test de sphéricité de Mauchly n'est pas significatif, $W(5)=.954$, ns. Les comparaisons de moyennes nous montrent des différences significatives entre les différents

scénarios de jeu, $F(3)=7.01$, $p=.000$. Dans ce groupe, le tableau 3 nous montre que le scénario transport présente également un score moyen significativement plus élevé lorsqu'il est comparé aux scénarios docteur et créativité. La comparaison entre les scénarios dînette et transport ne traduit pas une différence significative.

Tableau 3

Comparaisons de moyennes sur mesures répétées entre les différents scénarios pour le groupe d'enfants ayant une déficience intellectuelle

	Différence de moyennes
Dînette-docteur	2.84
Dînette-transport	-2.97
Dînette-créativité	2.74
Docteur-transport	-5.82*
Docteur-créativité	-.11
Transport-créativité	5.71**

** $p<.002$, * $p<.003$

Dans le groupe d'enfants tout-venant, le test de sphéricité de Mauchly n'est pas significatif, $W(5)=.759$, ns. Des comparaisons de moyennes nous montrent des différences significatives entre les différents scénarios de jeu, $F(3)=10.28$, $p=.000$.

Dans ce groupe, le scénario transport présente également un score moyen significativement plus élevé que celui obtenu lors des autres scénarios (tableau 4).

Tableau 4

Comparaisons de moyennes sur mesures répétées entre les différents scénarios pour le groupe d'enfants tout-venant

	Différence de moyennes
Dînette-docteur	-1.17
Dînette-transport	-9.50***
Dînette-créativité	-3.07
Docteur-transport	-8.32**
Docteur-créativité	-1.90
Transport-créativité	6.425*

*** $p < .000$, ** $p < .001$, * $p < .013$

Liens entre jeu symbolique individuel et dyadique

Dans le groupe d'enfants ayant une déficience intellectuelle, des corrélations partielles (avec contrôle de l'hétérorégulation de l'autre enfant) significatives sont obtenues entre le score total en jeu symbolique individuel et le score en jeu symbolique dyadique lors du scénario transport ($r = .431$, $p = .008$). Sans contrôle, des corrélations significatives sont obtenues entre le jeu symbolique individuel et : le score en jeu symbolique dyadique ($r = .380$, $p = .016$) et le jeu symbolique dyadique lors du scénario transport ($r = .368$, $p = .020$).

Dans le groupe d'enfants tout-venant, des corrélations (avec ou sans contrôle de l'hétérorégulation de l'autre enfant) sont obtenues entre le score total en jeu symbolique individuel et :

le score en jeu symbolique dyadique ($r = .685$, $p = .000$), le score en jeu symbolique dyadique lors du scénario dînette ($r = .486$, $p = .002$), lors du scénario transport ($r = .643$, $p = .000$) et lors du scénario créativité ($r = .395$, $p = .014$).

Performance en jeu symbolique

Concernant les scores de performance en jeu symbolique, le groupe d'enfants ayant une déficience intellectuelle ($M = 18.95$, $ET = 6.38$) ne présente pas une moyenne significativement différente de celle des enfants tout-venant ($M = 19.22$, $ET = 4.87$), $t(78) = .217$, ns. Les scores de performance ne diffèrent pas non plus significativement entre les deux groupes en ce qui concerne les quatre scénarios de jeu symbolique (tableau 5).

Tableau 5

Scores de performance en jeu symbolique dyadique total et lors des scénarios dînette, docteur, transport et créativité pour les deux groupes d'enfants

	Enfants tout-venant			Enfants ayant une déficience intellectuelle	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>t</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Score total	19.22	4.87	.217	18.95	6.38
Dînette	4.66	2.12	-.969	5.14	2.26
Docteur	3.16	1.36	.312	3.06	1.49
Transport	5.52	2.49	.193	5.41	2.77
Créativité	5.65	1.59	.403	5.49	1.97

Liens entre développement cognitif et langagier et capacités en jeu symbolique

Dans le groupe d'enfants ayant une déficience intellectuelle, la corrélation partielle¹⁰ réalisée entre l'âge chronologique des enfants et leurs scores en jeu symbolique individuel n'est pas significative ($r=-.044$, $p=.797$). Une corrélation partielle positive est présente entre l'âge chronologique des enfants et leur score en jeu symbolique dyadique ($r=.351$, $p=.033$). Celle-ci est cependant moins forte que celle présentée ci-dessous entre l'âge mental des enfants et leurs scores en jeu symbolique dyadique. L'expérience de vie semble donc être un support moins important concernant le développement du jeu symbolique que le niveau d'intelligence de l'enfant. Des corrélations partielles¹¹ significatives sont observées entre l'âge mental et : le score total en jeu symbolique individuel ($r=.434$, $p=.007$). Sans contrôle de l'hétérorégulation du pair, les corrélations de Pearson sont significatives entre l'âge mental des enfants et : le score total en jeu symbolique dyadique ($r=.589$, $p=.000$), le score en jeu symbolique dyadique lors du scénario dinette ($r=.502$, $p=.001$), lors du scénario docteur ($r=.604$, $p=.000$), lors du scénario transport ($r=.629$, $p=.000$) et lors du scénario créativité ($r=.539$, $p=.000$). Des corrélations partielles significatives sont également observées entre le score total en jeu symbolique individuel et : le score total en langage ($r=.595$, $p=.000$), le score en réception langagière ($r=.912$, $p=.000$) et le score en production langagière ($r=.973$, $p=.000$). D'autres corrélations partielles positives significatives sont observées entre le score total en jeu symbolique dyadique et : le score total en langage ($r=.414$, $p=.011$), le score en réception langagière ($r=.349$, $p=.034$) et le score en production langagière ($r=.324$, $p=.050$).

Dans le groupe d'enfants tout-venant, des corrélations partielles¹² significatives sont observées entre l'âge mental et : le score total en jeu symbolique individuel ($r=.669$, $p=.000$), le score en jeu symbolique dyadique global ($r=.677$, $p=.000$), le score en jeu symbolique dyadique en scénario dinette ($r=.531$, $p=.001$), en scénario transport ($r=.643$, $p=.000$) et en scénario créativité ($r=.498$,

$p=.001$). Des corrélations partielles significatives sont également observées entre le score total en jeu symbolique individuel et : le score langagier total ($r=.654$, $p=.000$), le score en réception langagière ($r=.628$, $p=.000$), le score en production langagière ($r=.612$, $p=.000$). D'autres corrélations partielles positives significatives sont observées entre le score total en jeu symbolique dyadique et le score en réception langagière ($r=.522$, $p=.001$) et le score en production langagière ($r=.633$, $p=.000$).

Des corrélations de Pearson ont été calculées entre l'âge mental des enfants et leurs scores de performance en jeu symbolique dyadique. La corrélation est positive et significative pour les enfants ayant une déficience intellectuelle ($r=.660$, $p=.000$) et pour les enfants tout-venant ($r=.680$, $p=.000$). Dans le groupe d'enfants ayant une déficience intellectuelle, ces corrélations positives significatives entre l'âge mental et les scores de performance lors des scénarios dinette ($r=.463$, $p=.003$), docteur ($r=.472$, $p=.002$), transport ($r=.712$, $p=.000$) et créativité ($r=.489$, $p=.002$) sont également observées. Dans le groupe d'enfants tout-venant, une corrélation positive significative est également observée entre l'âge mental des enfants et leurs performances en jeu symbolique dyadique lors des scénarios dinette ($r=.507$, $p=.001$), transport ($r=.661$, $p=.000$) et créativité ($r=.464$, $p=.003$).

DISCUSSION

Premièrement, dans le groupe d'enfants ayant une déficience intellectuelle, la relation entre l'âge chronologique des enfants et leur niveau en jeu symbolique individuel n'est pas significative. Le lien entre l'âge chronologique et le niveau en jeu symbolique dyadique est significatif mais moins fort que celui entre l'âge mental et le niveau de jeu symbolique dyadique. Toujours avec contrôle de l'hétérorégulation du pair, des relations sont observées entre l'âge mental des enfants et leur niveau de jeu symbolique individuel. Sans contrôle, des liens sont aussi observés entre l'âge mental des enfants et leurs aptitudes en jeu symbolique dyadique et lors des quatre scénarios. Le soutien apporté par le pair semble ici joué un rôle important au niveau des compétences des enfants en jeu symbolique dyadique. Sans celui-ci en effet, les corrélations ne sont plus significatives. Cette aide du pair semble avoir une place plus importante chez les

¹⁰ Avec contrôle de l'hétérorégulation du pair.

¹¹ Avec contrôle de l'hétérorégulation du pair.

¹² Avec contrôle de l'hétérorégulation du pair.

enfants ayant une déficience intellectuelle que chez les enfants tout-venant.

Nous n'observons aucune différence significative entre les deux groupes d'enfants concernant leurs performances en jeu symbolique dyadique total et lors des quatre scénarios. Les relations sont significatives pour les deux groupes entre l'âge mental des enfants et leurs performances symboliques dyadiques. Dans le groupe d'enfants ayant une déficience intellectuelle, les relations entre l'âge mental et la performance lors des quatre scénarios sont également significatives.

Nos résultats montrent que le niveau en jeu symbolique individuel (ToPP) ne diffère pas entre enfants tout-venant et enfants ayant une déficience intellectuelle. Le niveau de jeu symbolique dyadique n'est pas non plus différent entre les deux groupes.

Nos résultats confirment ainsi les observations d'autres auteurs, selon lesquelles le niveau de jeu symbolique des enfants est plus fortement lié positivement à leur âge mental qu'à leur âge chronologique (Beeghly et al., 1987, 1989 ; Cicchetti et al., 1990 ; Cunningham et al., 1985 ; Hill et al., 1981 ; Lowe et Costello, 1976 ; Motti et al., 1983 ; Weiss et al., 1985). En effet, les enfants ayant une déficience intellectuelle et les enfants tout-venant appariés en âge mental présentent des niveaux similaires de jeu symbolique individuel et collectif. Ces résultats confirment donc l'hypothèse soutenue de retard du jeu symbolique individuel et dyadique des enfants ayant une déficience intellectuelle comparativement aux enfants tout-venant. La séquence de développement et la structure du jeu symbolique sont similaires. Cependant, le rythme de développement des capacités en jeu symbolique est ralenti chez les enfants ayant une déficience intellectuelle.

Concernant spécifiquement les résultats obtenus par les enfants ayant une déficience intellectuelle et tout-venant en jeu symbolique individuel, ceux-ci sont en accord avec les analyses hiérarchiques réalisées par De Leu (2004) et qui montrent une nette tendance à une évolution progressive des performances au test avec l'âge des enfants tout-venant.

Deuxièmement, aucune différence significative n'a été trouvée concernant le niveau de jeu symbolique

atteint par les enfants des deux groupes lors des différents scénarios de jeu symbolique proposés (dînette, docteur, transport, créativité). Nos résultats montrent que lors du scénario transport, les enfants tout-venant présentent des résultats significativement meilleurs que ceux obtenus lors des trois autres scénarios. Dans le groupe d'enfants ayant une déficience intellectuelle, les résultats obtenus lors du scénario transport sont significativement meilleurs que ceux obtenus lors des scénarios docteur et créativité. Les meilleures performances des enfants des deux groupes, lors du scénario transport, peuvent être interprétées au regard du caractère plus structurant de ce scénario qui semble favoriser l'atteinte de comportements symboliques plus complexes. Les enfants sont en effet soutenus par des éléments contextuels : la disposition du matériel, l'aménagement clair de l'espace, l'itinéraire représenté sur le tapis de jeu, ... La présence de ce cadre crée un contexte propice à mobiliser leurs potentialités en jeu symbolique. Ces résultats soutiennent donc notre hypothèse de variabilité du jeu symbolique dyadique des enfants ayant une déficience intellectuelle et tout-venant selon les différents scénarios (dînette, docteur, transport, créativité).

Troisièmement, aucune différence significative n'a été identifiée entre les deux groupes d'enfants concernant les composantes engagement, rôle, action et objet du jeu symbolique. Une différence a cependant été discernée entre les deux groupes concernant la composante participation sociale. Les enfants ayant une déficience intellectuelle présentent en effet un niveau de participation sociale moins élevé que les enfants tout-venant. Ce résultat rejoint les observations de certains auteurs concernant les relations sociales des enfants ayant une déficience intellectuelle. Leurs recherches (Guralnick et Weinhouse, 1984, dans Guralnick et Groom, 1985 ; Higginbotham et Baker, 1981 ; Markovits et Strayer, 1982) montrent en effet que malgré des similarités dans l'organisation et la progression des interactions en comparaison avec les enfants tout-venant, les enfants ayant une déficience et en particulier à déficience intellectuelle présentent des retards importants dans ce domaine. Selon Serafica (1990), ces enfants peuvent éprouver des difficultés dans leurs relations avec leurs pairs. Le lent développement de leurs aptitudes motrices, perceptuelles, cognitives, langagières et communi-

catives qui sous-tendent la compétence sociale peut entraver l'initiation des interactions avec les pairs. Selon Guralnick et al. (1984), la participation sociale de ces enfants dévie par rapport à ce que l'on attend en fonction de leur âge de développement. Le jeu associatif est beaucoup moins présent qu'attendu et le jeu coopératif est très peu présent. Field (1980, dans Serafica, 1990) a observé que des enfants ayant une déficience intellectuelle de 4-5 ans s'engageaient dans moins d'interactions sociales qu'un groupe d'enfants tout-venant appariés sur base de leur âge mental. Guralnick et al. (1985) confirment le déficit en participation sociale et en échanges sociaux de 33 enfants d'âge préscolaire à retard mental modéré, déficit qui s'étend au-delà de ce qui est attendu en référence à leur âge développemental. Les auteurs observent en effet une très faible proportion de jeux de groupe (moins de la moitié du temps attendu par rapport à leur niveau de développement), un haut niveau de jeu solitaire et une absence générale d'échanges sociaux avec les pairs.

Notre hypothèse de similarité partielle de fonctionnement du jeu symbolique dyadique des enfants ayant une déficience intellectuelle et tout-venant en fonction des différentes composantes (engagement dans le jeu, complexité du jeu au niveau des rôles, des actions, des objets, participation sociale au cours du jeu) peut donc être confirmée et précisée. La similarité de fonctionnement peut être retenue concernant les composantes engagement et complexité du jeu symbolique. Concernant la composante participation sociale, on observe plutôt une différence de fonctionnement entre les deux groupes d'enfants, les enfants ayant une déficience intellectuelle présentant un niveau de fonctionnement inférieur. L'American Association on Mental Retardation (AAMR, 2002) souligne dans sa définition de la déficience intellectuelle les limitations qui caractérisent le comportement adaptatif de ces personnes en particulier en ce qui concerne leurs aptitudes sociales.

Quatrièmement, des relations sont observées dans les deux groupes d'enfants entre les scores langagiers (total, en réception et en production) et les scores en jeu symbolique individuel et dyadique. L'hypothèse d'homologie générale selon laquelle jeu symbolique et langage se développent selon une progression

parallèle chez les enfants tout-venant (Piaget, 1970 ; McCune-Nicolich, 1981 ; Ogura, 1989 ; Shore et al., 1984) et chez les enfants ayant une déficience intellectuelle (Beeghly et Cicchetti, 1987 ; Casby et Ruder, 1983 ; Hill et McCune-Nicolich, 1981 ; Jeffree et McConkey, 1976 ; Sigman et Ungerer, 1984) est confirmée par nos résultats. Lewis et al. (2000), dans leur étude, ont également obtenu des corrélations positives significatives entre le niveau de jeu symbolique individuel des enfants tout-venant mesuré au moyen du ToPP et leur niveau de langage réceptif et expressif (évalué au moyen de la « Preschool Language Scale, PLS-3).

Notre hypothèse concernant l'existence de liens positifs entre le niveau de langage des enfants et le niveau en jeu symbolique individuel et dyadique dans le groupe à déficience intellectuelle et dans le groupe tout-venant est confirmée. Le lien entre le jeu symbolique individuel et le langage est aussi fort dans le groupe d'enfants ayant une déficience intellectuelle que dans le groupe d'enfants tout-venant. Cependant, le lien entre le jeu symbolique dyadique et le niveau de langage est plus modéré dans le groupe d'enfants ayant une déficience intellectuelle que dans le groupe d'enfants tout-venant.

Quant à l'appréciation critique des outils d'évaluation du jeu symbolique utilisés, la méthodologie de cette étude rencontre les critères proposés par Stagnitti (2004) concernant la qualité de l'évaluation du jeu symbolique. En effet, notre évaluation du jeu symbolique se base sur une définition précise de celui-ci fournie par Fein (1981) et McCune-Nicolich (1981) ; le jeu qui est observé est spontané, l'adulte ne s'y intégrant qu'en cas de demande explicite de l'enfant ; chaque enfant reçoit un assortiment identique et prédéterminé d'objets et des grilles de codage sont utilisées afin d'analyser les informations récoltées. Nous pensons par conséquent avoir récolté des informations valides concernant le jeu symbolique des enfants nous permettant de tirer des conclusions intéressantes.

Nos résultats montrent que nos deux groupes ne présentent pas de niveaux au ToPP significativement différents. Nous pouvons aussi avancer avec prudence que les scores totaux au test des enfants ayant une déficience intellectuelle sont distribués de manière plus « normale » que ceux des enfants tout-

venant (car la *p*-valeur se situe proche du seuil de signification), mettant en évidence la bonne discrimination des enfants ayant une déficience intellectuelle sur base de ce test et donc l'intérêt de son utilisation. Selon Lewis et al. (2000), le ToPP fournit un moyen utile d'évaluation de la capacité symbolique des enfants entre 1 et 6 ans, il contribue à l'évaluation et au diagnostic de nombreuses difficultés de communication et il permet des implications pour l'intervention. Le ToPP peut être utilisé auprès d'enfants ayant une déficience développementale et à difficulté de communication.

Le couplage d'une évaluation du jeu symbolique individuel et du jeu symbolique dyadique nous semble particulièrement intéressant afin d'en cerner

le développement dans ses différentes facettes ainsi que dans des contextes de dynamique relationnelle symétrique (enfant-enfant) et asymétrique (enfant-adulte) entre les partenaires.

Le jeu est décrit comme ayant une influence positive sur de nombreux domaines de développement (Fein, 1981, Goodman, 1994, Schaaf, 1990, Sturgess, 2003, Vygotsky, 1978 dans Swindells, 2006 ; Stagnitti, 2004), il constitue donc un excellent moyen d'évaluation de ceux-ci. Il s'agit de plus d'un contexte connu, amusant et motivant. Occupation première de l'enfant, il y place beaucoup de temps et d'énergie. Son appréciation est donc importante (Swindells, 2006).

INDIVIDUAL AND DYADIC PRETEND PLAY IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

This study compares the symbolic play of 40 children with intellectual disabilities and 40 normally developed children, with mean mental age of 55 months assessed by means of the SON (Snijder-Oomen, 1998). In order to assess their individual symbolic play the Test of Pretend Play (Lewis and Boucher, 1997) was used and, to examine their dyadic symbolic play, a grid of pretend play inventory (De Maere, 1989). A linguistic assessment was also achieved (ELO, Khomsi, 2001). Comparisons of means and correlations between the symbolic play scores and the children's developmental characteristics were applied. The usefulness of the two instruments of symbolic play toward children with intellectual deficiency is discussed. Our results are in favour of the delay hypothesis concerning the development of the symbolic play components in children with intellectual disability. The transportation script, more structured, elicits more complex symbolic behaviour in both groups.

BIBLIOGRAPHIE

AAMR (2002) The AARM definition of mental retardation. Washington : www.aamr.org.

BATES, E., BENIGNI, L., BRETHERTON, I., CAMAIONI, L., VOLTERRA, V. (1979) *The emergence of symbols : ontogeny and phylogeny*. New York : Academic Press.

BEEGLY, M., CICCETTI, D. (1987) An organization approach to symbolic development in children with Down syndrome. *New Directions for Child Development*, 36, 5-28.

BEEGLY, M., PERRY, B. W., CICCETTI, D. (1989) Structural and affective dimensions of play development in young children with Down syndrome. *International Journal of Behavioral Development*, 12(2), 257-277.

BELLONE, L., FACON, V. (2003) *Le jeu de faire semblant : une observation en situation structurée, esquisse du JFS/OSS, adaptation du « Test of Pretend Play » de Vicky Lewis et Jill Boucher*. Mémoire de licence non publié, Université Catholique de Louvain. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve.

- BRETHERTON, I., BATES, E., MCNEW, S., SHORE, C., WILLIAMSON, C., BEEGHLY-SMITH, M. (1981) Comprehension and productions of symbols in infancy. *An experimental study. Developmental Psychology, 17*, 728-736.
- BRETHERTON, I. (1984) *Symbolic Play. The development of social understanding*. Orlando: Academic Press.
- BÜCHEL, F., SCHLATTER, C. Apprentissages cognitifs. In : J. A. Rondal et Comblain, A. *Manuel de psychologie des handicaps. Sémiologie et principes de remédiation*. Sprimont : Mardaga.
- CICCHETTI, D., BEEGHLY, M. (1990) *Children with Down Syndrome. A developmental perspective*. Cambridge : University Press.
- CUNNINGHAM, C. C., GLENN, S. M., WILKINSON, P., SLOPER, P. (1985) Mental ability, symbolic play and receptive and expressive language of young children with Down's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26(2)*, 255-265.
- DE LEU DE CECIL, A. (2004) *Le développement du jeu de faire-semblant chez l'enfant de deux à six ans. Pistes pour une analyse hiérarchique de l'«Observation du Jeu de Faire-semblant», traduction francophone du «Test of Pretend Play» de Lewis & Boucher (1997)*. Mémoire de licence non publié, Université Catholique de Louvain. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve.
- DE MAERE, A. (1989) *Dimensions socio-cognitives du jeu symbolique : Revue de la littérature et observation d'un groupe de jeunes enfants sourds*. Mémoire de licence non publié, Université Catholique de Louvain. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve.
- FEIN, G. (1981) Pretend play in childhood : An integrative review. *Child development, 52*, 1095-1118.
- GIFFIN, H. (1984) Coordination and meaning in the creation of a shared make-believe reality. In: I. Bretherton. *Symbolic Play. The development of social understanding* (pp.73-99). Orlando: Academic Press.
- GUIDETTI, M., TOURETTE, C. (1996) *Handicaps et développement psychologique de l'enfant*. Paris : Masson & Armand Colin.
- HIGGINBOTHAM, D. J., BAKER, B. M. (1981) Social participation and cognitive differences in hearing-impaired and normally hearing preschoolers. *Volta Review, 135-149*.
- HILL, P. M., MCCUNE-NICOLICH, L. (1981) Pretend play and patterns of cognition in Down's syndrome children. *Child Development, 52*, 611-617.
- HUGHES, F. P. (1999) *Children, play and development*. Boston : Allyn and Bacon.
- LEWIS, V., BOUCHER, J. (1997) *Manual of The Test of Pretend play (ToPP)*. London : The Psychological Corporation.
- LEWIS, V., BOUCHER, J., LUPTON, L., WATSON, S. (2000) Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language and Communication Disorders, 35(1)*, 117-127.
- MCCUNE-NICOLICH, L. (1981) Toward symbolic functioning : Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development, 52*, 785-797.
- MOTTI, F., CICCHETTI, D., SROUFE, L. A. (1983) From infant affect expression to symbolic play : The coherence of development in Down syndrome children. *Child Development, 54*, 1168-1175.
- MUSATTI, T. (1986) Representational and communicative abilities in early social play. *Human Development, 29*, 49-60.

- MUSATTI, T., VENEZIANO, E., MAYER, S. (1998) Contributions of language to early pretend play. *Cahiers de psychologies cognitives*, 17(2), 155-184.
- NICHOLICH, L. (1977) Beyond sensorimotor intelligence: assesment of symbolic maturity trough analysis of pretend play. *Merril-Palmer Quaterly*, 16, 136-141.
- NOT (1990) *L'accompagnement des adultes handicaps modérés*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- NOVELLO, C., SCHELSTRAETE, M. A. (promoteur) (2006) *Étude lexicomorphosyntaxique d'une population de onze enfants à retard mental en situation de jeu symbolique*. Mémoire de licence non publié, Université Catholique de Louvain. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve.
- O, G. (2002) *Une adaptation francophone du « Test of Pretend Play » de Lewis et Boucher. Mise au point, application et premiers résultats*. Mémoire de licence non publié, Université Catholique de Louvain. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve.
- PAOUR, J. L. (1988) Retard mental et aides cognitives. In : J. P. Caverni, C. Bastien, P. Mendelsohn et G. Tiberghien. *Psychologie cognitive : modèles et méthodes* (pp.190-216). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- PIAGET, J. (1994, 8^e éd.) *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- RONDAL, J. A. (2001) Développement et fonctionnement langagier. In : J. A. Rondal et Comblain, A. *Manuel de psychologie des handicaps. Sémiologie et principes de remédiation*. Sprimont : Mardaga.
- STAGNITTI, K. (2004) Understanding play: the implications for play assesment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 51, 3-12.
- STAMBAK, M., BARRIERE, M., SINCLAIR, H., STAMBAK, M., LEZINE, I., RAYNA, S., VERBA, M. (1982) *Les bébés et les choses ou la créativité du développement cognitif*. Paris : Presses Universitaires de France.
- SWINDELLS, D., STAGNITTI, K. (2006) Pretend play and parents' view of social competence: the construct validity of Child-Initiated Pretend Play Assesment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 1-11.
- TOURRETTE, C. (2006) *Évaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement*. Paris : Dunod.
- VANDENPLAS-HOLPER, CH., DELEAU, M., avec la collaboration de BELLONE, L., DAUTREBANDE, L., DE LEU DE CECIL, A., FACON, V. ET O, G. (2004) *L'observation du Jeu de Faire-Semblant (OJFS) : manuel d'administration et de cotation*. Manuscrit partiel. Université Catholique de Louvain. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve.