

**SÉMINAIRE CANTONAL DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ**

**« Cycle d'études avancées »**

**« PÉDAGOGUE DE L'ÉDUCATION PRÉCOCE SPECIALISÉE »**

**Août 2001**

**Education précoce  
spécialisée  
et  
trisomie 21... Démarche  
pédagogique avec l'enfant.**

**Présenté par : Jeanine Delley**

**Directrice de mémoire : Christiane Bauer-Lasserre, conseillère en  
didactique, HEP**

**Membres du Jury : Françoise Bertallo, praticienne SEI, ARPSEI  
Nicolas Favez, praticien SEI**

Aux enfants présents dans mes pensées tout au long de ce travail

J'aimerais remercier ici :

Christiane Bauer-Lasserre...  
pour son intérêt et sa disponibilité à partager ses connaissances.

Mes collègues ...  
pour leur soutien et le partage des pratiques.

## Table des matières

|             |   |    |
|-------------|---|----|
| Chapitre I  | Introduction  | 1  |
|             | 1. <b>Motivation pour le choix de ce sujet</b>                      | 1  |
|             | 2. <b>Présentation du Service Educatif Itinérant</b>                | 3  |
|             | 3. <b>Moyens utilisés dans l'élaboration de ce travail</b>          | 4  |
| Chapitre II | Les besoins spécifiques de l'enfant ayant une trisomie 21           | 5  |
|             | 1. <b>Aspects moteurs</b>   | 5  |
|             | a) les muscles bucco faciaux  | 7  |
|             | b) les muscles de la ceinture scapulaire                            | 8  |
|             | c) les muscles, dorsaux, abdominaux et périnéaux                    | 9  |
|             | d) les muscles du pied et les rotateurs externes de la cheville     | 9  |
|             | e) les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras | 10 |
|             | 2. <b>Aspects sensoriels</b>  | 11 |
|             | a) l'audition   | 11 |
|             | b) la vision  | 12 |
|             | c) le goût  | 12 |
|             | d) l'odorat   | 13 |
|             | e) le toucher   | 13 |
|             | 3. <b>Aspects cognitifs</b>   | 14 |
|             | a) le développement affectif et social                              | 14 |
|             | - le regard   | 14 |
|             | - l'attachement   | 15 |
|             | - les manifestations émotionnelles                                  | 16 |
|             | - la reconnaissance de soi  | 16 |
|             | - la période d'opposition   | 17 |

|                     |  |           |
|---------------------|--|-----------|
|                     | b) le développement psychomoteur   | 17        |
|                     | - le schéma corporel   | 18        |
|                     | - les notions, de temps, d'espace, de rythme                                   | 18        |
|                     | - la coordination sensori-motrice  | 20        |
|                     | - la coordination visuo-motrice  | 20        |
|                     | - le temps de latence  | 21        |
|                     | - la mémoire   | 22        |
|                     | - l'attention  | 22        |
|                     | - le jeu symbolique  | 23        |
|                     | - le graphisme   | 23        |
|                     | c) le développement du langage   | 25        |
|                     | - l'attention conjointe  | 25        |
|                     | - l'alternance des tours de rôle   | 27        |
|                     | - la demande non verbale : le pointage pour soi et<br>communicatif             | 27        |
|                     | - l'imitation  | 28        |
|                     | - les productions vocales, le souffle, la respiration                          | 29        |
|                     | <b>4. Aspects éducatifs</b>  | <b>31</b> |
|                     | a) l'éducation apportée par la famille   | 31        |
|                     | b) partenariat et éducation précoce spécialisée                                | 32        |
|                     | c) le rôle de l'évaluation dans le processus éducatif                          | 33        |
|                     | d) l'intégration sociale   | 34        |
| <b>Chapitre III</b> | <b>Propositions d'activités en lien avec leurs<br/>besoins spécifiques</b>     | <b>36</b> |
| <b>Chapitre V</b>   | <b>Application et conclusion</b>   | <b>77</b> |
|                     | <b>1. Application pratique de « l'outil » dans le cadre de<br/>mon travail</b> | <b>77</b> |
|                     | <b>2. Conclusion</b>   | <b>78</b> |

# Chapitre I

## Introduction

### 1. Motivations pour le choix de ce sujet

En débutant dans mon travail au service éducatif itinérant, mon expérience auprès d'enfants ayant une trisomie 21 se limitait à l'intégration dans un centre pour la petite enfance d'un enfant ayant une trisomie 21. À cette période, comprendre les besoins de cet enfant et l'aider à trouver sa place dans un groupe d'enfants ordinaires me paraissait primordial. Cet accueil m'avait permis, au travers des échanges avec Mme Bauer-Lasserre, son enseignante SEI, de prendre connaissance des besoins spécifiques d'un enfant ayant une trisomie 21. Mme Bauer-Lassere a su répondre à mes questions et m'enrichir de ses connaissances et expériences dans ce domaine. Cet enfant de deux ans et demi avait déjà fait tout un cheminement jusqu'à cette étape de socialisation.

Plus tard, dans le cadre du SEI, j'ai rencontré un bébé de huit mois et sa famille, et c'est durant cet accompagnement que j'ai réalisé l'importance du cheminement qui précède la socialisation. Les échanges avec mes collègues, les lectures, la relation de partenariat créée avec cette famille ainsi que l'enfant et toute sa dynamique ont enrichi ma pratique. J'ai pu observer les progrès de l'enfant au travers des jeux et des stimulations, ce qui m'a permis d'établir et de formuler avec les parents de nouveaux projets en fonction de chaque étape de son développement.

Dans le cadre de ma pratique actuelle dans les familles, j'ai en charge plusieurs enfants ayant une trisomie 21. En plus j'ai suivi avec une collègue enseignante de la Fondation Renée Delafontaine, un groupe de 6 enfants ayant une trisomie 21 à raison d'une heure par semaine pendant une année.

Les buts de ce groupe étaient de proposer aux enfants des exercices sous forme de jeux pour palier à leurs difficultés spécifiques ainsi que de leur offrir la possibilité de se rencontrer et d'échanger avec des partenaires semblables. Ce travail en groupe favorisait la construction de leur identité.

Aujourd'hui, je souhaite approfondir mes connaissances sur le développement de ces enfants afin de répondre de manière plus ciblée à leurs besoins et aux préoccupations de leur famille. Je voudrais mettre en lien les connaissances actuelles du développement de l'enfant ayant une trisomie 21 et les stimulations précoces spécifiques à leur apporter au cours de leur développement. Pour cela, je souhaite élaborer un outil de travail sous forme de tableaux d'activités pédagogiques concernant les différents domaines du développement des jeunes enfants ayant une trisomie 21, et répondant à leurs besoins particuliers.

## 2. Présentation du Service Educatif Itinérant

Le Service Éducatif Itinérant offre une aide à domicile aux enfants d'âge préscolaire qui présentent des difficultés dans leur développement. Ce service est proposé aux familles principalement par les médecins pédiatres, mais il peut l'être également par d'autres professionnels en lien avec la petite enfance, tels que médecins spécialisés en neurologie ou psychiatrie, infirmières, assistants sociaux, psychologues, enseignants, éducateurs, etc ... Le service dans lequel je suis engagée est rattaché à la Fondation de Verdeil, école d'enseignement spécialisé.

Mon lieu de travail est multiple. Il s'inscrit dans la rencontre avec un enfant et ses parents à leur domicile. Lors des premiers échanges, je me présente et je fais connaissance des parents en étant à l'écoute de ce qu'ils souhaitent dire de leur vécu, de leur enfant et de leurs attentes. Il arrive parfois dans cette première étape et pour diverses raisons que des parents renoncent à poursuivre cette démarche. Leur accord est le commencement d'un travail en partenariat. Ensemble nous allons élaborer un parcours qui va progressivement prendre forme au travers des activités et des jeux partagés avec l'enfant. La mise en commun de nos observations des capacités de l'enfant dans différents domaines, va nous permettre de construire un programme d'activités en tenant compte de ses besoins. Des évaluations régulières nous permettront d'affiner ce projet, de le modifier en fonction de l'évolution de l'enfant. Ce cheminement avec un enfant et sa famille va se poursuivre jusqu'à son entrée dans une structure adaptée: lieu d'accueil pour la petite enfance, classe de l'enseignement spécialisé ou public.

Ce partenariat avec la famille s'ouvre, avec l'accord des parents, aux autres professionnels en contact avec l'enfant. Des rencontres, des échanges ont lieu régulièrement afin de coordonner les observations de chacun des partenaires et d'élaborer le suivi de l'enfant selon ses besoins.

### 3. Moyens utilisés dans l'élaboration de ce travail

- Lecture de documents, de livres publiés à ce sujet
- Observations et expériences dans ma pratique
- Échanges et partages de pratiques avec mes collègues et dans le cadre du travail de groupe à la Fondation Renée Delafontaine
- Apports des expériences de ma directrice de mémoire dans ce domaine
- Formation PEPS.

## **Chapitre II**

### **Les besoins spécifiques de l'enfant ayant une trisomie 21**

Parler des besoins de l'enfant ayant une trisomie 21, ne peut se faire sans évoquer les difficultés auxquelles ces enfants vont être confrontés dans leur développement. C'est en ayant une meilleure connaissance des problèmes de développement liés à la trisomie 21 et en sachant les reconnaître que l'on peut se donner les moyens de penser en termes de besoins. J'ai choisi de diviser ce chapitre en quatre parties : les aspects moteurs, sensoriels, cognitifs et éducatifs. À partir des études de différents auteurs, je vais reprendre, dans les domaines du développement qui touchent particulièrement à l'éducation précoce de l'enfant, les éléments leur posant problème. L'objectif de cette démarche dans ce chapitre est de définir les besoins spécifiques pour chacun de ces aspects, et de proposer dans le chapitre suivant des moyens pédagogiques pour répondre à ces besoins particuliers.

#### **1. Aspects moteurs**

L'hypotonie musculaire est un élément constamment observé chez ces enfants. Elle touche plus particulièrement certains groupes de muscles. Cette hypotonie s'accompagne d'une hyperlaxité ligamentaire provoquant la trop grande souplesse des articulations. La majorité des problèmes rencontrés en orthopédie sont en lien avec l'hypotonie et l'hyperlaxité ligamentaire. Actuellement, un traitement de physiothérapie est rapidement proposé aux parents. L'objectif étant de réduire l'hypotonie du bébé en faisant travailler correctement ses muscles et ses articulations et en l'aidant à franchir au mieux

les différentes étapes de son développement (maintien de la tête, position assise, acquisition de la verticalité et de la marche). La conception de G. Escoffier<sup>1</sup> kinésithérapeute au SSESAD du Geist Loire me paraît bien décrire cette prise en charge précoce.

*Il est intéressant de pouvoir commencer l'éducation le plus tôt possible (5-6 mois). A cet âge, le bébé commence à s'intéresser à ce qui se passe autour de lui, et à répondre aux stimulations proposées. C'est par ce jeu de stimulations que nous allons petit à petit inciter l'enfant à " bouger « : couché sur le dos, il va tenter d'attraper le jouet que l'on secoue devant lui, si on déplace ce jouet sur le côté, l'enfant va progressivement essayer de se tourner, c'est là que le kinésithérapeute intervient en guidant le mouvement (aider à tourner les épaules ou le bassin). Il est important de comprendre que nous sommes là pour guider, accompagner le mouvement, et non le " fabriquer", l'apprendre au bébé ou à l'enfant. Ce bébé a le même potentiel moteur que les autres bébés, il a seulement des difficultés à le mettre en place et à le développer du fait de son immaturité psychique et de son hypotonie. Nous allons donc lui proposer des "trucs", des astuces afin que le mouvement se fasse dès le départ dans de bonnes conditions. C'est aussi pour cela que l'on parle d'éducation et non de rééducation : on essaye d'agir au moment de l'apprentissage du mouvement, plutôt que d'avoir à corriger un mauvais geste, mais performant déjà mis en place.*

Afin de donner l'impulsion indispensable qui permettra de favoriser l'apprentissage du mouvement dans de bonnes conditions, une coordination entre tous les partenaires : parent, physiothérapeute, enseignant, me semble primordiale.

Par sa formation, la physiothérapeute a acquis les connaissances spécifiques dans le domaine du développement neuro-moteur de l'enfant. Elle connaît précisément les mouvements, les gestes qui vont stimuler le développement

---

<sup>1</sup> Escoffier G., « Kinésithérapie Education précoce » in Geist, no 18-avril 1999

musculaire et moteur de l'enfant et éviter qu'il adopte ou acquière des postures inadéquates.

Ce travail plus spécifique peut se poursuivre au quotidien en veillant à ce que l'enfant adopte des postures adéquates dans ses activités, et que celles-ci fassent progressivement partie intégrante de son développement neuro-sensoriel.

·

Selon Mme Lazzaroto-Lavigne<sup>2</sup>, *les personnes trisomiques présentent un déficit enzymatique au niveau musculaire. C'est ce qui est responsable de l'hypotonie (sélective) de certains muscles. Par exemple, les rotateurs externes de l'avant-bras et de la cheville, l'éminence thénar, (l'éminence du pouce), des déficits au niveau de la colonne dorsale, cervicale, lombaire, des déficits au niveau des muscles périnéaux. D'où l'importance de relever le bien-fondé d'une prise en charge kinésithérapeutique adaptée.*

En lien peut-être avec l'hypotonie, on observe parfois chez certains bébés, une maladresse et de la passivité face à l'environnement. Il marque peu d'intérêt pour les objets et les manipule maladroitement. Le soutien de l'adulte l'encourageant à poursuivre son action va lui permettre de découvrir la satisfaction de la réussite; celle-ci étant un élément indispensable à l'éveil de la curiosité et au désir d'agir.

Le partage des connaissances et la coordination entre tous les partenaires va permettre l'élaboration d'un projet de prise en charge adapté aux besoins de l'enfant. Chacun va ensuite, avec sa spécificité interagir avec l'enfant et contribuer ainsi à son développement harmonieux.

### **a) les muscles bucco faciaux**

Les jeux de bruitage avec les lèvres et avec la langue, les jeux de mimiques vont aider l'enfant à tonifier les muscles de son visage. Ces

---

<sup>2</sup> Lazzaroto-Lavigne, « Développement psychomoteur de l'enfant trisomique » in Semaine de formation sur la trisomie à Lyon du 18 au 22 janvier 1988

exercices sont proposés dans le dessein de prévenir les troubles de la déglutition et de la phonation dans le développement du langage. Le but est également de prévenir un déficit esthétique (protusion de la langue et affaissement des joues).

### **b) les muscles de la ceinture scapulaire**

Dès l'acquisition de la position assise, proposer des jeux stimulant l'ouverture et l'extension de la cage thoracique, l'élévation des membres supérieurs, le redressement des épaules et de la tête. La stimulation de ces muscles va être bénéfique pour l'enfant dans la prévention des troubles du développement respiratoire mais aussi dans la prévention d'une cyphose de la colonne cervicale.

Dans son exposé, le Prof. Minaire<sup>3</sup> relève : *une horizontalisation des clavicules chez l'enfant trisomique. A cet horizontalisation des clavicules correspond un enroulement des épaules et une rotation interne des membres supérieurs. L'enfant marche avec la paume de la main vers l'arrière. Rappelons qu'une bonne préhension commence à la taille. Il faut donc proposer un travail des trapèzes et du rhomboïde (qui fixe l'omoplate) :*

- travail en isométrie (haute, basse, moyenne)
- travail des muscles paravertébraux
- un travail de déroulement des épaules et du maintien des trapèzes
- un travail de redressement de la colonne cervicale
- un travail de redressement vers l'arrière de la ceinture scapulaire.

Il relève aussi : *une tendance à la cyphose de la colonne cervicale due à la laxité et à l'hypotonie. Il existe une luxation entre l'atlas et l'axis (1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> vertèbre cervicale). Tendance à un glissement vers l'avant de la première cervicale par rapport à la deuxième cervicale. Ceci est dû à une hypotonie et à des problèmes ligamentaires. L'équilibre général en position debout est fonction de la vue, de la sensibilité profonde, du labyrinthe. Ces éléments sont portés par la colonne cervicale. Tous les muscles cervicaux ont des*

---

<sup>3</sup>Prof. Minaire, « Rééducation fonctionnelle au niveau moteur et kinésithérapeutique » in Semaine de formation sur la trisomie à Lyon du 18 au 22 janvier 1988.

*terminaisons nerveuses extrêmement riches, en relation avec les trois éléments cités plus haut. Il est donc absolument indispensable que l'enfant travaille sa colonne cervicale dans toutes les situations de la vie quotidienne. Ce travail vise à l'extension cervicale et au tonus.*

### **c) les muscles dorsaux, abdominaux et périnéaux**

En position couchée sur le ventre, proposer des jeux stimulant le redressement de la tête, l'extension du cou (travail des muscles du dos) et dans la position couchée sur le dos favoriser les jeux stimulant le travail des muscles abdominaux. La stimulation de ces groupes musculaires facilitera l'acquisition de la position assise et limitera les risques éventuels de scoliose.

*Le Prof Minaire<sup>4</sup> relève qu'il s'agit aussi d'insister sur les grands dorsaux qui partent du bras jusqu'au bassin. I s'agit d'un muscle fondamental pour l'équilibre de la colonne. D'où son importance pour la tenue extérieure du tronc ainsi que les muscles des grands fessiers qui redressent le bassin. On a remarqué que la position du bassin est liée au problème de rétention ou d'incontinence urinaire. Si le dos est creusé et le bassin inversé, les muscles pelviens sont affaiblis. On cherchera donc à redresser le bassin et la colonne lombaire.*

### **d) Les muscles du pied et les rotateurs externes de la cheville**

Les stimulations sensorielles du pied, vont induire chez l'enfant les contractions musculaires favorisant la tonicité des muscles du pied et des muscles rotateurs externes de la cheville. La marche pieds nus, la marche (pieds nus) sur la pointe des pieds, marcher en terrains irréguliers favorisera également cette tonicité musculaire. En raison de l'hypotonie des muscles du pied, l'enfant risque au cours de son développement, des déformations progressives comme le faux pied-plat avec une rotation interne des chevilles, une déformation des genoux et des hanches.

---

<sup>4</sup> Prof. Minaire, « Rééducation fonctionnelle au niveau moteur et kinésithérapeutique » in Semaine de formation sur la trisomie à Lyon du 18 au 22 janvier 1988.

### **e) les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras**

Tous les jeux de manipulation et de graphisme vont contribuer à augmenter le tonus musculaire de la main et des muscles rotateurs externes de l'avant-bras. Dans les jeux de manipulation, varier les possibilités d'exercices comme saisir, presser, appuyer, tirer, visser, dévisser, pincer, lâcher, lancer etc... L'entraînement des muscles de la main a comme objectif la conservation et l'éducation de l'adresse manuelle de l'enfant.

Le Prof. Minaire<sup>5</sup> remarque au niveau morphologique, *que la main est en général courte, plate, avec une atrophie de l'éminence thénar, (l'éminence du pouce) une peau qui a tendance à devenir rugueuse, les doigts qui ont tendance à diverger et à être courts et égaux, une paume carrée, une hypotonie, une hyperextensibilité et une hyperlaxité dans les muscles postérieurs de la main. Ceci entraîne une gêne importante dans la stabilité des muscles. Il a alors du mal à avoir de l'efficacité dans le mouvement et le contrôle de la force.*

---

<sup>5</sup> Prof. Minaire, « Rééducation fonctionnelle au niveau moteur et kinésithérapeutique » in Semaine de formation sur la trisomie à Lyon du 18 au 22 janvier 1988.

## 2. Aspects sensoriels

### a) l'audition

On observe souvent chez l'enfant ayant une trisomie 21 des troubles auditifs mineurs, conséquence d'épisodes rhino-pharyngés multiples. Exercer l'attention auditive de l'enfant par des comptines, des chansons, des jeux sonores en diversifiant le matériel utilisé ainsi que le rendre attentif aux sons qui l'entourent dans son quotidien est primordial. L'objectif poursuivi est d'amener progressivement l'enfant à différencier les sons et leurs origines (type et localisation). Un autre objectif est de dépister les éventuels troubles auditifs. Une déficience auditive entrave l'acquisition du langage et peut provoquer un isolement de l'enfant et des perturbations psychologiques. S. Vinter<sup>6</sup> relève l'importance de l'entraînement auditif : *« C'est une éducation polysensorielle qui ne peut se concevoir qu'en interaction avec les autres modalités sensorielles dans un contexte de communication. Il ne faut pas oublier qu'il s'agit de situation ludique dans laquelle on ne demande rien à l'enfant sinon un plaisir partagé. (...) Il ne s'agit pas seulement de savoir si l'enfant détecte, discrimine ou même reconnaît tel ou tel bruit de l'environnement, ce qui importe, me semble-t-il, est la compréhension sociale du bruit : je fais attention à un bruit, j'entends quelque chose qui possède certaines propriétés qui les différencient des autres bruits. Il peut être agréable, désagréable, très intense ou non, il peut durer un long moment ou être au contraire très court Je reconnais ce bruit, c'est un téléphone, un moulin à café, la sonnette... Le fait de partager l'expérience sonore, de reconnaître le bruit, de pouvoir l'associer à une action va aider l'enfant à se construire des représentations. Dès lors, l'entraînement auditif est intégré dans la communication au quotidien.*

---

<sup>6</sup> S. Vinter, « Rôle de l'acoustique dans le développement du jeune enfant » in Glossa, les cahiers de l'Unadrio, No 27 (4-8), 1991

## **b) la vision**

On remarque chez l'enfant ayant une trisomie 21, une hypotonie des muscles de l'œil, un retard de maturation du système visuel, des difficultés de structuration du champ visuel (lenteur de maturation de la vision périphérique). Des troubles ophtalmologiques comme le strabisme, la myopie, l'hypermétropie, l'astigmatisme sont aussi fréquents. Une mauvaise vision va modifier les conduites de l'enfant dans la découverte de son environnement. Des manifestations de craintes, un manque d'initiative, un comportement en retrait, sont peut-être des indicateurs d'une déficience visuelle. Ainsi on va, par exemple, mobiliser le regard de l'enfant, et exercer à l'aide de sources lumineuses variées et d'objets de couleurs contrastées la fixation et la poursuite oculaire. On favorisera ainsi la qualité du regard, son efficacité et sa stabilité.

## **c) le goût**

Selon différents auteurs, les enfants ayant une trisomie 21, présentent des troubles dans la perception et le décodage des informations sensorielles. Dès lors, il est bon d'aider l'enfant à discriminer et décoder ses perceptions sensorielles.

Sur le plan gustatif, on diversifiera, dès que possible, les goûts des aliments et on l'amènera progressivement à reconnaître et nommer les mets qui composent ses repas. Il est aussi important d'aider l'enfant à reconnaître ce qu'il apprécie ou non, et à dire ses préférences. Il est également bon de proposer des activités de reconnaissance d'aliments et de goût, sucré - salé, doux - piquant etc.

Éviter d'habituer l'enfant aux mets sucrés car il existe chez ces enfants une tendance à l'excès de poids. Privilégier une éducation alimentaire équilibrée, en assurant des collations entre les repas.

#### **d) l'odorat**

Dans le domaine de l'odorat, nous sommes en permanence confrontés aux odeurs, senteurs des plats que l'on cuisine, senteurs de la nature, senteurs des produits de soins etc. Progressivement l'enfant apprend à reconnaître et nommer ces odeurs, il apprend aussi à les différencier selon son goût en termes de bon - mauvais etc. L'éveil de ce sens me paraît important pour un futur autonome de l'enfant comme savoir reconnaître une odeur de brûlé etc.

#### **e) le toucher**

Donner à toucher et manipuler différentes matières va aider l'enfant à développer ses sensations tactiles. En parallèle, il est aussi important de mettre des mots sur ses sensations pour l'aider à les reconnaître, à les nommer, à les apprécier comme : chaud - froid, doux - dur, lisse - rugueux, agréable - désagréable... Selon le Prof. Minaire<sup>7</sup>, il existe chez ces *enfants des difficultés à discriminer et à décoder des messages sensoriels*. Il remarque également des *difficultés de stéréognosie (difficultés du toucher dans les trois dimensions)*. *Il a tous les messages sensitifs mais il a du mal à décoder le message au niveau central.*

---

<sup>7</sup> Prof. Minaire, « Rééducation fonctionnelle au niveau moteur et kinésithérapeutique » in Semaine de formation sur la trisomie à Lyon du 18 au 22 janvier 1988.

### 3. Aspects cognitifs

#### a) le développement affectif et social

Pour décrire les différentes étapes du développement affectif et social de l'enfant, le regard de B. Céleste a retenu particulièrement mon attention. Chaque enfant va, en grandissant, franchir un parcours qui lui permettra de s'individualiser et de se construire en tant que personne. Au cours de cette période, il va aussi par ces interactions avec les personnes qui l'entourent, créer des liens d'attachement spécifiques.

Dans son livre, « Le jeune enfant porteur de trisomie 21 », B. Céleste<sup>8</sup> relève : *La première étape constructive recouvre les deux ou trois premières années de vie du bébé ordinaire. Elle correspond au temps nécessaire au bébé pour se distinguer comme individu, c'est-à-dire comme unité vivante, unique et différente des autres. La maîtrise de cette individuation est attestée par l'apparition de certains comportements : crise d'opposition, reconnaissance de soi dans le miroir, utilisation du « je » pour parler de soi-même. Elle est beaucoup plus longue pour l'enfant trisomique qui ne donne généralement les indications de cette maîtrise qu'au cours de sa sixième année.*

La maîtrise de cette individuation est donc plus longue pour l'enfant ayant une trisomie 21. Du fait de son handicap, il est parfois plus difficile de reconnaître dans ses attitudes des étapes normales du développement. Dès lors, chercher à comprendre l'enfant dans ce qu'il manifeste et analyser ses comportements en tenant compte des étapes d'individuation est utile.

- le regard

Le regard joue un rôle important dans la construction des liens d'attachement. Chez le bébé trisomique, l'apparition de ce contact œil à œil se

---

<sup>8</sup> Bernadette Céleste et Benoît Lauras, « Le jeune enfant porteur de trisomie 21 » Edition Nathan Université fac. Psychologie, 1997

situé à l'âge de environ six à sept semaines. B. Céleste<sup>9</sup> relève les difficultés des enfants ayant une trisomie 21 à « entrer » et « sortir » de ce mode d'échange.

- *la difficulté à « entrer » dans ce mode d'échange serait liée à l'hypotonie des muscles de l'œil, à un retard de maturation du système visuel. La difficulté à en « sortir » serait plus en liaison avec des explications de type cognitif. Les fixations du regard permettent, semble-t-il, au bébé d'apprendre le visage de sa mère. Du fait de difficultés plus grandes de traitement de l'information chez le bébé trisomique, le temps nécessaire à cet apprentissage serait aussi plus long ;*
- *un axe explicatif complémentaire attesterait d'une difficulté de structuration du champ visuel (lenteur de maturation de la vision périphérique chez l'enfant trisomique).*

#### - l'attachement

Les liens affectifs qui se tissent entre le bébé et les adultes de son entourage sont à la base de la constitution de la confiance en soi. Ce lien affectif de qualité, va permettre à l'enfant de se construire et d'acquérir par la suite son indépendance. Selon B. Céleste<sup>10</sup>, quatre comportements interdépendants témoignent de ce lien :

- *la recherche de proximité de la figure d'attachement ;*
- *l'évitement des événements suscitant la peur ou des personnes « dangereuses » ;*
- *l'interaction sociale dans le jeu ;*
- *l'exploration de l'environnement.*

---

<sup>9</sup> Bernadette Céleste et Benoît Lauras, « Le jeune enfant porteur de trisomie 21 » Edition Nathan Université fac. Psychologie, 1997

<sup>10</sup> Bernadette Céleste et Benoît Lauras, « Le jeune enfant porteur de trisomie 21 » Edition Nathan Université fac. Psychologie, 1997

- les manifestations émotionnelles

Le bébé manifeste ses émotions par des pleurs, des sourires, des mimiques, des cris. Ces manifestations sont interprétées par son entourage comme des signaux de bien-être ou de malaise. Les réponses données à ces manifestations constituent les premiers éléments de communication entre le bébé et son entourage.

B. Céleste<sup>11</sup> relève : *Ces manifestations émotionnelles ont pour source et énergie le système tonico-moteur et l'on connaît la spécificité, avec des différences individuelles importantes, de la tonicité chez le bébé porteur d'une trisomie. Un grand nombre de travaux attestent de la rareté, de la faible intensité et de la difficulté d'obtention de manifestations émotionnelles aussi bien positives que négatives chez le bébé porteur d'une trisomie.*

Le bébé ayant une trisomie 21 exprime peu et moins fort ses émotions. De ce fait, il incite peu à l'interaction et risque de se trouver plus rarement en situation d'être l'initiateur de la communication. L'entourage de ce bébé devrait porter une attention particulière à ses manifestations émotionnelles même minimales. Répondre à ses signaux pour qu'il comprenne l'efficacité de la communication est important.

- la reconnaissance de soi

Un indicateur d'individuation est la reconnaissance de soi dans le miroir. Lorsque l'enfant se regarde dans le miroir et se reconnaît en disant « c'est moi », il fournit la preuve qu'il se considère comme un individu et qu'il a franchi une étape constructive. Pour les enfants ne maîtrisant pas encore le langage, on utilise le test de la tache de Gallup. A l'insu de l'enfant, on fait une tache de couleur sur son front ou son nez. Ensuite on place l'enfant devant le miroir en attirant son attention sur le reflet de la tache. Si l'enfant cherche à toucher la tache sur lui-même, on peut considérer qu'il a acquis cette reconnaissance de

lui-même. Par contre, s'il cherche à effacer cette tache en dirigeant son geste vers le miroir, la reconnaissance de soi n'est pas acquise. Il semble aussi que le comportement exploratoire et la période de « jeu » face au miroir perdurent plus longtemps, malgré le fait de s'être reconnu, chez les enfants ayant une trisomie 21.

- la période d'opposition

L'enfant exprime son individualité en s'opposant à autrui. Il montre sa volonté d'indépendance en manifestant fortement son désir de faire seul et refuse l'aide des adultes. Cette période d'opposition est une étape importante dans le développement de l'enfant. Pour l'enfant ayant une trisomie 21 et sa famille, cette étape est particulièrement sensible. Elle perturbe et détériore d'une certaine manière l'équilibre familial établi. Face aux modifications du comportement de l'enfant, l'entourage ne sait pas toujours quelle attitude adopter. B. Céleste<sup>12</sup> relève : *Il est pourtant important que l'on propose à l'enfant trisomique un cadre bien structuré. Plus qu'un enfant ordinaire, il a besoin de règles éducatives claires. Quant au contenu de ces règles, il n'a rien à voir avec la trisomie. Il s'agit pour la famille d'accompagner l'éclosion d'un individu qui, trisomique ou non, aura à vivre en société.* Il n'est certainement pas facile à trouver le juste équilibre entre le trop peu de règles, qui risque de perturber l'enfant dans cette prise d'autonomie utile à sa construction, et des règles excessives qui alors briseraient tout désir d'autonomie.

## **b) le développement psychomoteur**

Pour parler du développement psychomoteur de l'enfant ayant une trisomie 21, les écrits de Lazzaroto-Lavigne, de A.M. Bigot-de Comité et S. Vinter ont retenu mon attention.

---

<sup>11</sup> Bernadette Céleste et Benoît Lauras, « Le jeune enfant porteur de trisomie 21 » Edition Nathan Université fac. Psychologie, 1997

- le schéma corporel

Selon Mme Lazzaroto-Lavigne<sup>13</sup>, *celui-ci est perçu tardivement et de manière parcellaire. Il n'y a pas de globalisation de la représentation. Par exemple, pour le dessin, les enfants représentent souvent des dessins éclatés qui sont significatifs de leurs problèmes de représentation du schéma corporel. En effet, ils ont souvent une représentation des divers éléments de leur corps, mais ils ne sont pas reliés. D'où une importance toute particulière à donner au dessin et aux activités de réunification du corps.*

Dès la naissance, l'enfant perçoit son corps au travers des aspects sensoriels provoqués par le toucher, la chaleur, les soins, la douleur etc... Pour aider l'enfant à prendre conscience et connaissance de son corps il me paraît important de lui donner une part active dans l'accomplissement des activités quotidiennes, comme le change, l'habillage, les soins etc...Solliciter son attention en nommant les différentes parties de son corps et l'inciter dès que possible à participer aux actes du quotidien, comme tendre son pied pour mettre la chaussure etc... Il est aussi primordial de lui laisser le temps de répondre à nos demandes. En grandissant, l'enfant apprendra à montrer et nommer sur lui-même, sur l'autre, sur les images les différentes parties du corps. Si le dessin d'un personnage est une source de difficulté importante, il est aussi possible de donner à l'enfant des éléments géométriques qu'il pourra assembler pour construire un bonhomme.

- les notions de temps, d'espace, de rythme

La notion de temps est perturbée au niveau du temps formel (succession des différentes périodes) et au niveau du temps vécu. Pour aider l'enfant à acquérir la notion de temps, il est important de mettre en place des repères dans le déroulement de sa journée. Les rituels, les images, les

---

<sup>12</sup> Bernadette Céleste et Benoît Luras, « Le jeune enfant porteur de trisomie 21 » Edition Nathan Université fac. Psychologie, 1997

<sup>13</sup> Lazzaroto-Lavigne, « Développement psychomoteur de l'enfant trisomique » in Semaine de formation sur la trisomie à Lyon du 18 au 22 janvier 1988

dessins, les tableaux de communication peuvent être utilisés pour rythmer les différents moments de la journée.

Les notions d'espace sont parcellaires. Stimuler l'enfant à découvrir et explorer son environnement va l'aider à construire ses représentations spatiales.

A-M. Bigot-de Comité<sup>14</sup> relève: *la faiblesse des notions d'espace et de temps est directement liée à la structuration du schéma corporel, à l'organisation des données perceptives et à la médiation verbale, elles accusent un retard et une incomplétude.*

La notion de rythme est également difficile à acquérir. Ils ont des difficultés importantes pour reproduire des rythmes même très simples. Par leurs cadences faciles à retenir, les comptines, les chansons à gestes, les rondes, offrent un intérêt particulier pour favoriser ces apprentissages.

S. Vinter<sup>15</sup> relève dans un article sur le rôle de l'acoustique dans le développement du jeune enfant : *« Le corps est le plus simple de tous les instruments de musique qui permette une expression rythmique. Le rythme correspond à une activité fondamentale de l'être humain et développe tous les facteurs de la psychomotricité. C'est une éducation intégrale de l'enfant qui permet une prise de conscience du corps et une prise de possession de l'espace. Il facilite le développement de la coordination motrice, de la notion de successivité, de la conscience sociale et de la relation à l'autre, et par conséquent le développement du langage. Le sens du rythme demande une audition différenciée.(...) Les comptines, les chansons à gestes sont des situations routinières de la vie quotidienne qui servent de support au développement du langage.(...) Ces activités, particulièrement privilégiées, permettent à l'enfant d'intérioriser des règles sociales, d'avoir une première approche intuitive du temps. Les gestes qui se succèdent, supportés par une*

---

<sup>14</sup> A-M. Bigot-De Comité, « Trisomie 21 : du dépistage à l'élaboration de stratégies d'accompagnement » in Glossa, No 65 (4-11), 1999

*mélodie et par un rythme, créent un courant émotionnel qui favorise leur rétention et entraînent les premières anticipations de l'enfant.*

- la coordination sensori-motrice

A-M. Bigot-de Comité<sup>16</sup> relève aussi: *une coordination motrice et sensori-motrice retardée, plus marquée encore pour la motricité fine. Lambert et Rondal relèvent que ces difficultés sont accrues lorsqu'il s'agit pour l'enfant d'enchaîner ou de réaliser rapidement et avec précision des mouvements ou des gestes.*

Cet enchaînement est difficile lorsqu'il s'agit de produire une action continue comme, empiler des plots ou réaliser deux consignes de suite. Il est primordial, pour aider l'enfant à réussir ce qu'il entreprend de ne pas le surcharger en lui donnant plusieurs consignes consécutives. Il est aussi important de ne pas trop intervenir verbalement dans le déroulement de son action. Il est préférable de l'aider à mettre en place des stratégies en accompagnant ses gestes par une guidance active.

- la coordination visuo-motrice

En ce qui concerne la coordination visuo-motrice, les propos de S. Vinter<sup>17</sup> ont retenu mon attention: *le jeune enfant trisomique ne voit pas systématiquement ce qu'il touche, l'endroit où il doit poser un objet, la personne à qui appartient la main qui se tend vers lui... Ce n'est pas la même chose de donner un objet à une personne en la regardant et de donner un objet à une main qui se tend devant soi ... Amener l'enfant à regarder, à suivre du regard un objet, une personne, c'est la base de toute communication. La relation œil/son est également fondamentale: le regard de l'enfant doit se poser sur la personne qui parle, sur l'objet dont on parle, sur l'image dont on parle...*

---

<sup>15</sup> Shirley Vinter, « Rôle de l'acoustique dans le développement du jeune enfant » in Glossa, les cahiers de l'Unadrio, No 27 (4-8), 1991

<sup>16</sup> A-M. Bigot-De Comité, « Trisomie 21 : du dépistage à l'élaboration de stratégies d'accompagnement » in Glossa, No 65 (4-11), 1999

*pour qu'il puisse faire la relation entre les sons entendus, l'objet que l'on regarde et la personne qui parle.*

Il est probable que nous nous satisfaisions souvent de la réponse de l'enfant (qui donne un objet sans regarder le destinataire) tant il est parfois ardu d'obtenir la séquence, « tendre un objet vers l'interlocuteur et le lâcher dans sa main tendue. »

- le temps de latence

*S. Vinter<sup>18</sup> décrit : le temps de latence, c'est le temps que l'enfant peut mettre pour produire une réaction face à un stimulus, que la réponse soit gestuelle ou vocale. Il est plus important chez l'enfant trisomique que chez l'enfant tout venant... Fréquemment les adultes considèrent cette « non-réponse immédiate » comme une « non-réponse définitive », soit répondent à sa place, soit réitèrent leur demande. Il semble très difficile à un adulte de maîtriser son angoisse et de laisser à l'enfant le temps de comprendre ce qui est demandé, d'organiser une réponse comportementale ou verbale et de l'exprimer.*

Il me paraît aussi nécessaire d'évaluer si la difficulté de l'enfant à donner une réponse est liée à ses capacités de compréhension ou d'expression. Attendre une réponse de l'enfant et ne pas répondre ou agir à sa place aura des conséquences importantes dans sa communication et son adaptation sociale.

---

<sup>17</sup> S. Vinter, « L'organisation pré-conversationnelle chez l'enfant trisomique 21 » in Glossa, No 65 (12-25), 1999

<sup>18</sup> S. Vinter, « L'organisation pré-conversationnelle chez l'enfant trisomique 21 » in Glossa, No 65 (12-25), 1999

- la mémoire

Dans son exposé A-M. Bigot-de Comité<sup>19</sup> reprend: *Selon Spitz (1976) et Brown (1974), il semblerait que la mémoire de reconnaissance soit bonne, mais que les enfants trisomiques 21 rencontrent une difficulté spécifique en ce qui concerne la sélection et l'organisation des données à mémoriser. L'enfant trisomique 21 éprouverait des difficultés à mettre en place des stratégies mnémotechniques (rappel verbal intérieur organisation économique du matériel et élimination organisée des éléments non pertinents).*

Selon différents auteurs, les enfants ayant une trisomie 21 ont une faible capacité de la mémoire auditive à court terme, ce qui engendre des difficultés de communication et de langage. Cette mémoire auditive sert à traiter, comprendre, assimiler le langage de manière à pouvoir répondre à l'interlocuteur. Par contre, il est observé des meilleures capacités au niveau de la mémoire visuelle. Un support visuel, comme des images, des gestes, des symboles, aidera l'enfant à assimiler le langage, les informations, les consignes.

- l'attention

A-M. Bigot-de Comité relève: *l'enfant trisomique 21 présente une attention labile, peu soutenue. Pour M. Cuilleret (1981), cette faiblesse de l'attention résulterait de deux déficiences: la difficulté à centrer son attention sur le caractère pertinent du stimulus et la difficulté à analyser perceptivement une situation.*

Comme nous l'avons déjà vu précédemment, l'enfant éprouve des difficultés d'intégration sensorielle qui entravent ses capacités à traiter des informations provenant de modalités sensorielles différentes. Pour permettre à l'enfant de se centrer sur une activité, il est primordial de veiller à ce que son

---

<sup>19</sup>A-M. Bigot-De Comité, « Trisomie 21 : du dépistage à l'élaboration de stratégies d'accompagnement » in Glossa, No 65 (4-11), 1999

environnement sonore et visuel ne soit pas trop attractif. Mais il est aussi important de l'aider progressivement à faire abstraction de ce qui l'entoure.

- le jeu symbolique

Dans son cours sur le développement de l'enfant trisomique dans le cadre de la théorie de Piaget, Mme Guillemot<sup>20</sup> relève : *c'est au stade de l'intelligence intuitive ou pré-opératoire que l'émergence du langage et de la pensée symbolique se fait lentement et souvent difficilement. Pourtant progressivement, l'enfant trisomique va se montrer peu à peu capable d'avoir recours au signifiant, d'évoquer des objets absents. Lambert et Rondal parlent d'une difficulté de se constituer un langage intérieur. Le recours aux comédiens peut aider à faciliter le jeu symbolique et à intérioriser le langage. Par le mime, et en permettant à l'enfant trisomique de jouer un rôle, on stimule son imagination et ses possibilités de représentation.*

A ce stade du développement de l'enfant, il me paraît important de lui proposer des jeux d'imitation comme la cuisine, la marchande...etc., mais aussi de mettre à sa disposition un matériel favorisant ce type d'activité. Il est aussi important d'aider l'enfant à entrer dans le jeu de faire semblant. Le jeu symbolique peut permettre de gérer des conflits affectifs, il peut aussi servir à des renversements de rôle (autorité et obéissance). Il permet à l'enfant de mettre en scène son vécu affectif.

- le graphisme

Les difficultés observées dans le domaine du graphisme sont souvent des difficultés de réalisation technique. Celles-ci sont dues en grande partie aux troubles de la préhension, aux troubles de coordination œil-main, à l'hypotonie sélective des rotateurs externes des bras.

---

<sup>20</sup> Guillemot, « Développement de l'enfant trisomique dans le cadre de la théorie de Piaget » in Semaine de formation sur la trisomie à Lyon du 18 au 22 janvier 1988

Les premières expressions du graphisme, la trace et l'idéogramme me paraissent être une étape importante du développement de l'enfant : *La trace correspond donc au moment où l'enfant qui laisse une trace sur un support crée le premier plaisir du graphisme et met en évidence son action sur le monde. C'est la relation de causalité.* in (De la trace graphique à l'intention de communiquer de C. Justamond et N. Noack<sup>21</sup>)

Les objectifs consistent à développer le plaisir du graphisme en proposant à l'enfant des expériences sensorielles et motrices afin d'enrichir ses schèmes moteurs, et lui permettre d'explorer ses potentialités.

Pour développer chez l'enfant ce plaisir il me paraît important de varier les possibilités de laisser une trace en proposant différents supports, papiers, carton, sable, maïs, et en utilisant différents outils, mains, doigts, pinceaux, crayons, craies, feutres etc.

*Une période idéographique succède au « gribouillage ». L'enfant interprète alors son dessin. Le dessin évolue au niveau perceptivo-moteur mais aussi au niveau de la représentation, à savoir que la destination des traces se précise avec une anticipation de la forme à réaliser sur l'acte graphique. La trace devient mouvement d'intention et d'expression.*

A ce stade, il est nécessaire d'encourager l'expression de l'enfant, de l'aider à commenter son dessin...*Permettre à l'enfant trisomique d'exprimer son vécu qu'elles que soient ses capacités c'est lui reconnaître qu'il peut laisser un message au travers de sa trace.*

La persistance de l'effort sera constamment encouragée.

---

<sup>21</sup> C. Justamond et N. Noack, « Trisomie 21 : l'envie et le pouvoir de dire » in 7es Journées Nationales sur la Trisomie 21 PAU – 13 et 14 mars 1999

### c) le développement du langage

Pour parler du développement du langage, le travail de S Vinter<sup>22</sup>, « L'organisation pré-conversationnelle chez l'enfant trisomique 21 », me semble particulièrement pertinent. Celui-ci me paraît d'autant plus intéressant qu'il correspond à une période de développement de l'enfant où notre intervention est aussi la plus fréquente.

Dans son travail, S. Vinter évoque des recherches récentes qui semblent indiquer qu'il y aurait une relation entre les dysfonctionnements de la communication non verbale et les premières difficultés observées dans l'acquisition du langage de l'enfant trisomique...*l'habileté à structurer des interactions sociales et à engager des tours de parole est fondamentale dans le développement de la communication verbale. L'observation de difficultés de la communication précoce pourrait fournir des informations précieuses, prédictives d'un futur désordre du langage.*

*Une des acquisitions les plus importantes au cours de la première année et au début de la deuxième réside dans l'émergence et la consolidation des habiletés de communication non-verbale comme l'attention conjointe, le pointage et les tours de rôle.*

- l'attention conjointe

L'attention conjointe joue un rôle important dans la construction du langage. Cette attention se structure à différentes étapes de vie de l'enfant. Dans le développement ordinaire, c'est vers la sixième semaine que l'enfant peut fixer et soutenir le regard de sa mère. Selon S. Vinter<sup>23</sup> : *Ce premier contact œil à œil, précurseur d'un dialogue préverbal entre les partenaires de la dyade, est à la base de la sociabilité humaine. Dès la fin du troisième mois,*

---

<sup>22</sup> S. Vinter, « L'organisation pré-conversationnelle chez l'enfant trisomique 21 » in Glossa, No 65 (12-25), 1999

<sup>23</sup> S. Vinter, « L'organisation pré-conversationnelle chez l'enfant trisomique 21 » in Glossa, No 65 (12-25), 1999

*l'enfant peut contrôler la direction de son regard. Il a alors la possibilité de refuser, de censurer, de doser les stimulations visuelles qui lui parviennent de l'extérieur. L'enfant « apprend » pendant ces six premiers mois à maîtriser les signaux et les conventions de base qui lui permettent :*

- d'initier une interaction*
- de maintenir l'interaction*
- de mettre fin à l'interaction.*

*L'adulte joue un rôle fondamental dans l'établissement de ces signaux chez l'enfant. La mère est attentive :*

- à mettre son visage dans le champ visuel du bébé*
- à saisir toute occasion pour établir ou rétablir ce contact par les yeux*
- capter tout signal, si fugace soit –il, émanent de l'enfant. Plus l'enfant est handicapé, plus le signal est réduit, plus il est important de le capter et de lui donner sens, c'est-à-dire y répondre.*

*Progressivement, ce dialogue centré sur la mère ne suffit plus à l'enfant qui va à la découverte visuelle du monde environnant, découverte favorisée par la position assise... Dès que le bébé regarde un objet, la mère suit son regard à la trace, ce qui permet les « coorientations visuelles », les deux partenaires centrent leur attention sur un objet commun.*

*De façon globale, l'exploration visuelle est réduite chez l'enfant trisomique et il passe plus de temps à regarder sa mère que l'objet de l'activité... La relation trivalente, mère – objet – enfant est difficile à établir chez l'enfant trisomique. Les coorientations visuelles ouvrent une perspective importante de socialisation puisque l'enfant peut dès lors interpeller son interlocuteur dans l'intention précise de lui signifier quelque chose à propos d'un référent.*

Au vu de ce qui précède, il me paraît important de stimuler l'attention visuelle de l'enfant afin de l'amener progressivement à ce partage de l'attention, porte d'accès à l'élaboration de son langage. La capacité d'attention conjointe est un outil d'apprentissage indispensable. C'est en suivant le regard

de l'adulte et en arrêtant son propre regard sur l'objet fixé par l'adulte que l'enfant peut associer les actions et les commentaires de l'adulte aux objets en question, et développer ses connaissances. Lorsque cette attention conjointe fait défaut l'enfant est laissé à lui-même dans l'exploration visuelle de son environnement. Il perd ainsi une source d'information importante.

- l'alternance des tours de rôle

L'alternance des tours de rôle est à base du dialogue. Cette notion s'acquiert avant le langage. D'où la nécessité de porter une attention particulière à la mise en place de cette alternance en aidant l'enfant à comprendre ce que l'on attend de lui, tout en respectant son temps de latence. Toujours selon S. Vinter<sup>24</sup>. *« Si pour de nombreux auteurs, les vocalisations produites par les enfants trisomiques 21 sont tout à fait comparables en quantité et en qualité à celles d'enfants non handicapés, tous soulignent les nombreux chevauchements qui apparaissent dans les interactions mère-enfant. Jones observe de nombreuses « collisions » vocales dans les interactions mère-enfant trisomique c'est-à-dire l'enfant n'attend pas son tour pour vocaliser, ne prend pas en compte les vocalisations maternelles.*

Il me paraît également important de proposer des jeux autour de la construction de dialogues, des jeux de tour de rôle, les conduisant à prendre en compte les réponses de l'interlocuteur.

- la demande non verbale : le pointage pour soi et communicatif

Le pointage en direction d'un objet représente le premier moyen moteur de l'enfant pour exprimer une référence et il n'a un sens que dans une relation à deux. Ce geste de pointage en direction d'un objet est accompagné de vocalises. Ce comportement est semble-t-il, un indicateur essentiel du développement du langage de l'enfant . Ce schème sensori-moteur fait suite à

---

<sup>24</sup> S. Vinter, « L'organisation pré-conversationnelle chez l'enfant trisomique 21 » in Glossa, No 65 (12-25), 1999

l'attention conjointe. Dans son travail, S. Vinter<sup>25</sup> relève: *Le partage de l'expérience perceptive avec autrui pose des problèmes aux enfants trisomiques. À trois ans, les enfants trisomiques produisent des vocalisations en pointant un objet du doigt mais ils ne regardent pas leurs partenaires. Or, il est très difficile à des parents d'interpréter des sons qui ne leur sont pas directement adressés...Les enfants trisomiques peuvent coordonner sons et gestes de pointage, mais cet ensemble comportemental n'est pas réalisé en direction de l'adulte.*

Ces observations nous donnent une indication importante. Là aussi il me paraît bon que l'adulte soit vigilant face à ces comportements de pointage de l'enfant et qu'il lui manifeste son attention et son désir de partager la communication.

- l'imitation

Dans le développement du langage, l'imitation par la mère des vocalises de l'enfant revêt une importance particulière. Au cours des premiers mois, les dialogues vocaux entre la mère et l'enfant ordinaire sont qualifiés par Stern<sup>26</sup> « de chansons à l'unisson ». Une manière de renforcer la production de vocalises chez l'enfant consiste à imiter les vocalisations qu'il vient d'émettre. Il semble qu'il y ait une forte corrélation entre les imitations maternelles et les imitations enfantines. Cela suggère que les enfants qui imitent beaucoup ont des parents qui imitent également beaucoup. Dans son travail S Vinter<sup>27</sup> relève: *Les productions vocales et non vocales de l'enfant trisomique sont-elles vraiment imitées ? Les données sur ce point sont rares. Cependant nous savons que l'enfant trisomique présente des déficits de l'imitation qu'elle soit gestuelle ou vocale. Or l'imitation est à la base de la construction des connaissances et de la construction du langage...*

---

<sup>25</sup> S. Vinter, « L'organisation pré-conversationnelle chez l'enfant trisomique 21 » in Glossa, No 65 (12-25), 1999

<sup>26</sup> D. Stern, « Les premières relations mère enfant » Bruxelles : Mardaga 1977

<sup>27</sup> S. Vinter, « L'organisation pré-conversationnelle chez l'enfant trisomique 21 » in Glossa, No 65 (12-25), 1999

*L'observation d'imitation spontanée gestuelle et vocale chez le jeune enfant trisomique est un excellent pronostic.*

- les productions vocales

Selon les recherches faites dans le domaine des productions vocales, les auteurs ne soulignent pas de différences importantes entre l'émergence du babillage de l'enfant ordinaire et celui de l'enfant ayant une trisomie 21. Cependant cette situation égalitaire ne se retrouve pas par la suite dans l'acquisition du vocabulaire et la construction de la phrase.

S. Vinter<sup>28</sup> restitue: *Selon Rondal 1986, Steffens et Al, la séquence du développement prélinguistique est la même que celle des enfants ordinaires ; les mêmes étapes sont soulignées mais avec un décalage temporel. Le babillage c'est-à-dire la production de suites consonnes - voyelles apparaîtrait autour de 9, 10 mois, avec un retard de 2 ou 3 mois par rapport à ce qui est constaté chez l'enfant ordinaire. Lynch et Al. notent l'apparition du « tapping » (la capacité de l'enfant à taper sur un support avec sa main) précédant l'émergence du babillage comme chez tous les enfants d'ailleurs, excepté chez les enfants présentant une surdité très profonde...Il y aurait donc peu de différences entre les vocalisations d'enfants trisomiques et les vocalisations ne présentant pas de pathologie au cours de la première année. Les différences apparaîtraient durant la deuxième année avec l'émergence des premiers mots et le développement du lexique.*

Pour favoriser le développement du lexique et donner à l'enfant une plus grande capacité de communication, l'apport d'un moyen de communication augmentatif peut-être bénéfique. L'utilisation de gestes sert à souligner la parole et ne doit pas remplacer le mot. Toujours selon S. Vinter<sup>29</sup> : *les signes sont plus facilement compris et reproduits que les mots ; les enfants trisomiques maîtrisent plus rapidement la motricité de la main que la motricité*

---

<sup>28</sup> S. Vinter, « L'organisation pré-conversationnelle chez l'enfant trisomique 21 » in Glossa, No 65 (12-25), 1999

*bucco-phonatoire. Par ailleurs, l'entrée de l'enfant handicapé dans « une spirale interactive » dépend pour une large part de ses compétences à produire des sons qui ressemblent à des mots ; l'utilisation précoce de signes par le jeune enfant handicapé ne peut que faciliter cette entrée et qu'entraîner des interactions plus riches et mieux adaptées avec son entourage.*

En conclusion de ce chapitre, je souhaite citer B. Céleste<sup>30</sup> qui relève l'importance du partenaire dans la communication, mais aussi la nécessité pour les professionnels de prendre en compte et respecter les possibilités et capacités des parents là où ils en sont dans la relation qu'ils peuvent offrir à leur enfant:

*« On n'interagit pas seul, et face aux moyens mis en œuvre par le bébé, on a pu mettre en évidence à quel point les adultes, aussi bien pères que mères, disposaient eux aussi de compétences pour répondre et faciliter la communication avec l'enfant. Il est toutefois bien évident qu'au tout premier plan est l'état psychique du partenaire du bébé: son désir de vie, de communication, sa confiance dans ce bébé, tous les éléments qui particularisent, mêmes s'ils sont difficilement cernables comportementalement, l'engagement du partenaire. Les témoignages convergent sur la violence ressentie par les parents au moment de l'annonce du handicap, sur l'état de sidération qui le suit, sur l'état de dépression profonde et les aménagements psychiques nécessaires pour y faire face. Avec le tout jeune bébé, le travail psychique des parents n'en est qu'à son début. Ceci rend plus difficile leur nécessaire adaptation à ce partenaire, piètre communicateur ».*

---

<sup>29</sup> S. Vinter, « L'organisation pré-conversationnelle chez l'enfant trisomique 21 » in Glossa, No 65 (12-25), 1999

<sup>30</sup> Bernadette Céleste et Benoît Lauras, « Le jeune enfant porteur de trisomie 21 » Edition Nathan Université fac. Psychologie, 1997

## 4. Aspects éducatifs

En préambule du domaine éducatif, je souhaite introduire un autre aspect dans l'accompagnement de l'enfant ayant une trisomie 21 et de ses parents, celui de l'éducation à l'identité. Les propos de B. Céleste<sup>31</sup> correspondent à ma réflexion à ce sujet :

- *Accepter que l'enfant se construise dans la différence. Ne pas chercher à le normaliser à tout prix. Respecter normalement ses goûts, ses choix d'activité, ses désirs.(...)*
- *Respecter, ce n'est pas faire abstraction de toute influence éducative mais, comme pour un enfant ordinaire, transiger entre les désirs qu'on a pour lui et ce qu'il laisse apparaître de ses goûts et de ses choix.*
- *Faire confiance à l'enfant et à l'individu qu'il devient. Être convaincu de son éducatibilité et de sa possibilité d'intégration sociale. C'est seulement lorsque le cadre éducatif qu'on propose à l'enfant sera sous-tendu par cette confiance qu'il pourra être efficace.*
- *Ne pas hésiter à verbaliser pour l'enfant qu'on le reconnaît dans sa spécificité de trisomique, mais aussi qu'on attend de lui qu'il devienne un individu apte à s'intégrer dans la société.*
- *C'est lorsque la famille elle-même est capable de verbaliser à l'enfant sa position particulière dans la société que les meilleures garanties sont données pour la poursuite de la construction d'une personne trisomique harmonieuse.*

### a) l'éducation apportée par la famille

L'enfant ayant une trisomie 21 est en premier lieu un enfant comme tout enfant ayant des besoins affectifs, des besoins physiques, des besoins de contacts sociaux. C'est aussi un enfant qui va grandir et construire sa personnalité au contact de sa famille mais aussi dans la rencontre avec d'autres adultes et enfants de l'environnement familial. Son intégration au sein

---

<sup>31</sup> Bernadette Céleste et Benoît Lauras, « Le jeune enfant porteur de trisomie 21 » Edition Nathan Université fac. Psychologie, 1997

de la famille est primordiale, en tant que première expérience sociale. C'est elle qui ensuite aura le rôle de le conduire vers la société. L'intégration familiale me paraît être une étape importante pour l'enfant, pour ses parents, pour la fratrie.

### **b) partenariat et éducation précoce spécialisée**

La notion de partenariat me paraît être la meilleure base pour construire avec les parents et les autres partenaires, (physiothérapeute, logopédiste, pédiatre, éducateur,) un projet éducatif répondant aux besoins de l'enfant. Ce terme de partenariat prend sens dans le partage des connaissances et des ressources de chacun. Ainsi, le projet éducatif pourra s'élaborer et ensuite se réaliser. Ce projet éducatif tiendra compte des besoins particuliers de l'enfant en tant qu'individu, et non sujet ayant une trisomie 21. Je relève le propos de B. Céleste<sup>32</sup> à ce sujet : *Parler de partenariat, c'est souligner que chacun participe en fonction de sa spécificité :*

- *aux parents revient de dessiner les orientations éducatives, le système de valeurs dans lequel ils souhaitent voir grandir leur enfant ;*
- *aux professionnels du milieu éducatif revient de concevoir comment, dans leur cadre de travail, ils peuvent exercer une réelle fonction éducative à l'égard de l'enfant différent ;*
- *aux professionnels spécialistes du centre de guidance, qui sont les détenteurs de connaissances sur la trisomie et sur chaque enfant particulier dont ils s'occupent, incombe de partager ces connaissances pour aider les uns et les autres à exercer leur fonction éducative. À ce titre, ils doivent apporter leur collaboration à la réalisation des projets, mais aussi estimer quand ceux-ci leur apparaissent contraires aux intérêts de l'enfant. Dans ce derniers cas, il ne s'agit pas pour eux de substituer « leur » projet à celui des parents ou des professionnels du milieu éducatif, mais d'aider les uns et les autres à réorganiser plus adéquatement leurs attentes.*

---

<sup>32</sup> Bernadette Céleste et Benoît Lauras, « Le jeune enfant porteur de trisomie 21 » Edition Nathan Université fac. Psychologie, 1997

### c) le rôle de l'évaluation dans le processus éducatif

Dans le cadre mon travail, je suis régulièrement confrontée à la question des parents concernant la référence normative du développement de leur enfant. Les parents s'inquiètent des acquisitions faites par leur enfant et ils ont besoin de situer son développement par rapport à une norme, comme l'acquisition de la marche, le développement du langage avec l'apparition des premiers mots etc. Pour les parents, comme pour les partenaires de l'éducation de l'enfant, la référence à une norme permet de situer l'enfant dans son développement, de se projeter dans l'avenir, de formuler des attentes. Ces attentes vont influencer les attitudes à l'égard de l'enfant. Les parents comme les partenaires de son éducation seront attentifs à proposer les stimulations qui encourageront une compétence qui émerge. Dans son livre B. Céleste<sup>33</sup> relève la difficulté pour les parents de l'enfant ayant une trisomie 21 à projeter des attentes car la norme de développement habituelle ne correspond pas à la réalité de l'enfant : *« la confrontation avec l'enfant trisomique a, entre autres effets, celui de considérer ces points de repère comme « inutilisables ». Or, il n'est possible ni pour un parent ni pour un éducateur de s'engager dans un processus éducatif en l'absence de toute attente. A cette impossibilité de concevoir ce « vide éducatif » répond actuellement la notion de développement ordinaire mais lent, préconisée par la plupart des spécialistes afin que s'engage le processus éducatif.(...) Avoir des attentes positives et s'engager dans des procédures éducatives à sa mesure sont des règles à observer pour l'enfant trisomique comme pour l'enfant ordinaire. Il est en revanche évident que l'absence de points de repère évoqués plus haut rend cet ajustement plus complexe pour l'enfant trisomique. Une évaluation de son développement régulièrement faite peut aider les parents et les éducateurs à construire des projets éducatifs adaptés.*

Pour construire le projet éducatif dans l'esprit du partenariat, l'utilisation de questionnaires proposant des listes de compétences comme le

---

<sup>33</sup> Bernadette Céleste et Benoît Lauras, « Le jeune enfant porteur de trisomie 21 » Edition Nathan Université fac. Psychologie, 1997

« Brigance<sup>34</sup> » me paraît intéressante. En effet, ce type de questionnaires se réfère aux observations des parents et des partenaires de l'éducation et comportent des questions relatives aux habiletés dans les domaines du développement moteur, du langage, de l'autonomie etc. Cette évaluation permet de mettre en valeur les compétences de l'enfant et de cerner les habiletés suivantes. Ainsi le projet éducatif pourra se construire en tenant compte des capacités de l'enfant, et être adapté à la spécificité de son développement. Cette évaluation sert aussi à définir la zone proximale de développement en référence à Vigotsky, cité par B. Céleste<sup>35</sup> : *« Pour tout enfant, les actions éducatives positives sont celles qui se situent dans ce que Vigotsky nomme la zone proximale de développement. Cette zone, dans laquelle les adultes peuvent aider l'enfant à apprendre des choses, est délimitée par deux frontières : l'activité que l'enfant peut exercer seul et l'activité qu'il peut réaliser en étant soutenu par une autre personne. Il est important qu'un grand nombre des stimulations éducatives qu'on propose à l'enfant, des attentes qu'on a à son égard se situent dans la zone proximale de développement. En deçà de cette zone, elles ne peuvent permettre à l'enfant de progresser puisqu'elles correspondent à des compétences qu'il possède déjà. Il ne faut pas pour autant bannir totalement les activités faisant appel à ces compétences car l'enfant éprouve du plaisir à exercer et réussir un savoir faire. Situées au-delà de la zone proximale de développement, les stimulations éducatives ne peuvent être intégrées par l'enfant. Il ne peut alors tirer parti de ce qu'on essaye de lui apprendre.*

#### **d) l'intégration sociale**

L'intégration sociale de l'enfant ayant une trisomie 21 fait partie du projet éducatif. Elle se planifie avec les parents et les futurs partenaires de l'accueil de l'enfant. La préparation de l'intégration de l'enfant reste pour moi toujours

---

<sup>34</sup> Albert H. Brigance, « Inventaire du développement de l'enfant entre 0 et 7 ans » 2<sup>e</sup> édition française : (revue et augmenté) traduction et adaptation de Anne-Marie Mayotte et Denis Lalonde 1995 CFORP

<sup>35</sup> Bernadette Céleste et Benoît Luras, « Le jeune enfant porteur de trisomie 21 » Edition Nathan Université fac. Psychologie, 1997

importante<sup>36</sup>. Cette préparation se fait en différentes étapes. Pour la famille, il sera nécessaire, comme dans tout projet de placement d'un enfant hors du cadre familial, de clarifier les attentes, les craintes, les besoins et capacités de l'enfant.

Pour le lieu d'accueil, il est indispensable d'évaluer les besoins de l'enfant, puis de clarifier avec les parents les modalités de l'intégration. Il est nécessaire de planifier des rencontres régulières avec les nouveaux partenaires, dans le souci de répondre au mieux aux besoins de l'enfant et d'ajuster si nécessaire cet accueil.

---

<sup>36</sup> Delley J. et Jaton M. « Intégration de l'enfant présentant un handicap en milieu préscolaire et scolaire ordinaire » Séminaire Cantonal de l'Enseignement Spécialisé, Lausanne, mai 1993

## Chapitre III

### Propositions d'activités en lien avec leurs besoins spécifiques

Dans le cadre de notre intervention, en éducation précoce spécialisée, quelles pourraient être nos réponses à ces besoins spécifiques ?

Les jeux proposés dans le prochain chapitre tentent de répondre aux principaux besoins évoqués tout au long de ce travail.

À chacun et chacune d'enrichir et de compléter selon sa propre fantaisie les propositions qui vont suivre.

- Les âges mentionnés n'ont qu'une valeur approximative.

| Ages                | Domaine  | Description de l'activité   | Variante (s)  | Objectifs   |
|---------------------|--|---|---|---|
| Dès ≈<br>tout petit | Aspects moteurs<br><br>les muscles bucco faciaux | Matériel : pinceau de maquillage, plume<br><br>Effleurer avec un pinceau doux, une plume, les joues, le pourtour de la bouche, le menton de l'enfant.   | Utiliser des comptines offrant la possibilité de toucher le visage de l'enfant comme : « C'est la baleine qui tourne qui tourne, qui vire dans son joli petit navire. Prenez garde à la baleine, elle va vous manger le doigt...ahm ! | Tonifier les muscles des joues, des lèvres, du menton en cherchant à obtenir des grimaces |
| Dès ≈<br>12 mois    | Aspects moteurs<br><br>les muscles bucco faciaux | Matériel : miel, nutella, confiture<br><br>Mettre sur le pourtour de la bouche un peu de miel ou autre et inciter l'enfant à passer sa langue d'une commissure à l'autre, à la pointer vers le nez, le menton.  | Proposer des petites histoires ou comptines à mimer ou à bruite pour l'inciter à claquer la langue, tirer la langue, rentrer la langue, la sortir sur les côtés.  | Tonifier les muscles bucco faciaux<br><br>la langue                                       |
| Dès ≈<br>18 mois    | Aspects moteurs<br><br>les muscles bucco faciaux | Matériel : des flûtes de sel, grissini<br><br>Tenir entre les lèvres sans l'aide des mains les flûtes et les croquer<br>Imiter l'appel du chat, l'envoi d'un baiser, placer la lèvre supérieure sur la lèvre inférieure et l'inverse, imiter l'expression de surprise « oh », étirer les commissures labiales, serrer et relâcher les lèvres. | Faire des bruitages avec les lèvres et encourager ces expressions lorsque l'enfant s'exerce à ce type de jeu en imitant les bruits qu'il produit spontanément.  | Tonifier les muscles bucco faciaux<br><br>les lèvres                                      |

| Ages           | Domaine  | Description de l'activité  | Variante (s)  | Objectifs  |
|----------------|--|--|---|--|
| Dès ≈<br>2 ans | Aspects moteurs<br><br>les muscles bucco faciaux | <p>Matériel : des tuyaux, plumes, pailles, bulles de savon, bougies, sifflets, harmonica, flûtes, jouets pour le vent etc.</p> <p>Souffler dans une sarbacane pour éjecter une plume attachée par un fil au tuyau de carton, attention à ce que l'enfant ne puisse pas l'aspirer, souffler dans une paille pour faire des bulles dans l'eau d'un gobelet (style shaker à salade), apprendre à boire avec l'aide d'une paille.</p> <p>Suspendre sur un bâton sous forme de mobile, des flocons de polystyrène (sajex), des plumes, des bandes de papier de soie, d'aluminium et les faire voltiger en soufflant dessus.</p> | Souffler dans une sarbacane pour faire avancer des billes de papier, prévoir si nécessaire des billes assez grandes que l'enfant ne puisse pas aspirer et avaler, souffler des bulles de savon formées par l'adulte pour les faire éclater et ensuite les former par lui-même, souffler une bougie, utiliser toutes sortes de sifflets ou d'instruments de musique comme la flûte, l'harmonica etc. | Tonifier les muscles bucco faciaux<br><br>Augmenter la capacité pulmonaire en travaillant le souffle |

| Ages            | Domaine  | Description de l'activité   | Variante (s)  | Objectifs   |
|-----------------|--|---|---|---|
| Dès ≈<br>6 mois | Aspects moteurs<br><br>les muscles de la ceinture scapulaire | L'enfant est en position ventrale : déplacer un jouet coloré dans son champ de vision pour l'inciter à redresser la tête, déplacer l'objet à une certaine hauteur pour l'inciter à soulever sa tête et ensuite à prendre appui sur ses avant-bras puis sur les bras en extension.<br><br>Porter souvent l'enfant, la face tournée vers l'extérieur. | L'enfant est couché sur le dos : saisir ses mains et le solliciter à venir s'asseoir en exerçant une légère traction, pour le tout petit l'aider en le tenant à la partie antérieure des épaules.<br><br>Lorsqu'il a acquis la capacité de tenir son dos, le prendre dos contre soi en le tenant à la hauteur des genoux et des cuisses, et suspendre des objets qu'il peut attraper et explorer. | Tonifier les muscles de la nuque, des épaules, des bras |
| Dès ≈<br>6 mois | Aspects moteurs<br><br>les muscles de la ceinture scapulaire | Matériel : un rouleau de psychomotricité ou un ballon cylindrique<br>Placer l'enfant en position ventrale sur un ballon cylindrique, le faire rouler en exerçant une pression vers l'avant. Le déséquilibre entraîne un redressement de la tête et du tronc.  | Faire le même type d'activité sur un ballon de psychomotricité en poussant légèrement l'enfant maintenu par les fesses, faire avancer le ballon tout en attirant son regard par un jouet.   |   |

| Ages          | Domaine  | Description de l'activité  | Variante (s)   | Objectifs   |
|---------------|--|--|--|---|
| Dès ≈ 12 mois | Aspects moteurs<br><br>les muscles de la ceinture scapulaire | Matériel : un rouleau de psychomotricité ou un ballon cylindrique<br>L'enfant est en position ventrale sur un rouleau : imprimer au rouleau un mouvement vers l'avant pour l'inciter à prendre appui sur ses bras, placer un jouet attractif à sa portée pour le stimuler à se saisir du jouet en prenant appui sur un seul bras.  | L'enfant est assis à califourchon sur le rouleau : se placer derrière l'enfant et lui tendre un jouet à portée latérale pour l'inciter à redresser le tronc et tendre le bras pour se saisir du jouet. Déplacer l'objet à différentes hauteurs, opposer de la résistance lorsque l'enfant se saisit de l'objet, imprimer au rouleau un léger mouvement latéral en opposition pour favoriser l'extension de la cage thoracique.                                   | Tonifier les muscles de la nuque, des épaules, l'ouverture et l'extension de la cage thoracique |
| Dès ≈ 18 mois | Aspects moteurs<br><br>les muscles de la ceinture scapulaire | Matériel : 2 bâtons cylindriques (manches de balai), 1 escabeau<br>L'enfant est en position assise au sol : tenir un bâton horizontalement à la hauteur de sa tête et l'inciter à l'agripper avec les deux mains pour redresser le tronc et essayer de se mettre debout, tenir les bâtons verticalement de chaque côté de l'enfant, l'inciter à attraper les bâtons, imprimer un mouvement de balancier, varier la distance des bâtons jusqu'à l'extension des bras. | L'enfant est en position assise sur un tabouret, pieds à plat au sol et genoux à angle droit : se placer derrière l'enfant en le tenant uniquement par une cuisse et l'inciter à attraper latéralement un jouet en variant les côtés et la position du jouet, la distance, la hauteur. Ce jeu peut se poursuivre avec les grosses perles qui s'emboîtent, solliciter une traction pour séparer les perles et les déposer dans un récipient posé devant l'enfant. | Tonifier les muscles de la nuque, des épaules, l'ouverture et l'extension de la cage thoracique |

| Ages         | Domaine  | Description de l'activité  | Variante (s)  | Objectifs   |
|--------------|--|--|---|---|
| Dès<br>≈2ans | Aspects moteurs<br><br>les muscles de la ceinture scapulaire | Matériel : 1 cerceau, chant « dansons la ronde »<br>En position debout, tenir le cerceau avec l'enfant sur un plan horizontal<br>Accompagner la chanson par les mouvements, sur le mot grand lever le cerceau en tendant les bras au-dessus de la tête. Se baisser et garder une position accroupie sans tomber, sur les mots « tout petits » .<br>. | Matériel : un élastique de jeu de préau<br><br>Passer l'élastique par-dessus la tête pour se retrouver à l'intérieur du cercle, s'éloigner pour agrandir le cercle, se rapprocher, revenir à la position initiale.<br>Tenir l'élastique devant soi, poing contre poing, étirer l'élastique sur un plan horizontal en rythmant le geste par la consigne « tire », et relâcher. | Tonifier les muscles de la nuque, des épaules, l'ouverture et l'extension de la cage thoracique |
| Dès<br>≈2ans | Aspects moteurs<br><br>les muscles de la ceinture scapulaire | Matériel : des récipients de différentes grandeurs, sacs remplis de son, de sable etc<br><br>Demander à l'enfant de transporter du matériel dans les récipients à la manière africaine, en le tenant sur sa tête.  | Marcher en suivant un parcours en maintenant en équilibre sur la tête les coussins de sable etc.  | Tonifier les muscles de la nuque, des épaules, l'ouverture et l'extension de la cage thoracique |

| Ages            | Domaine  | Description de l'activité  | Variante (s)  | Objectifs                                  |
|-----------------|--|--|---|--|
| Dès ≈<br>6 mois | Aspects moteurs<br><br>les muscles dorsaux et abdominaux | Matériel : des jouets à suspendre, balles de ficelles tissées de ruban de couleurs vives (prévoir une attache), des balles de massage, ballon de baudruche<br><br>L'enfant est en position dorsale au sol, dans son lit, se placer derrière l'enfant, le maintenir légèrement par les mains et l'inciter à attraper avec ses pieds le mobile suspendu en dessus de son nombril, déplacer le mobile pour augmenter la difficulté. | Agiter une balle de ficelles ou de baudruche à la hauteur des pieds de l'enfant et l'inciter à taper la balle avec ses pieds.   | Tonifier les muscles abdominaux et dorsaux |
| Dès ≈<br>6 mois | Aspects moteurs<br><br>les muscles dorsaux et abdominaux | Matériel : la table à langer, des jouets<br><br>Placer l'enfant en position ventrale sur une table à langer, les jambes en dehors de la table, rouler avec une légère pression la balle de massage dans la région lombaire pour obtenir l'extension des jambes.  | Tenir l'enfant dos contre soi, une main à la hauteur de ses cuisses et l'autre le soutenant à hauteur de poitrine, poser un jeu sur la table et l'inciter à le saisir en prenant appui sur ses bras tendus. | Tonifier les muscles abdominaux et dorsaux |

| Ages         | Domaine  | Description de l'activité   | Variante (s)  | Objectifs                                  |
|--------------|--|---|---|--|
| Dès ≈12 mois | Aspects moteurs<br><br>les muscles dorsaux et abdominaux | Matériel : un ballon de psychomotricité<br><br>L'enfant est en position dorsale sur un ballon de psychomotricité : maintenir l'enfant au niveau des hanches et faire rouler le ballon d'avant en arrière en l'inclinant légèrement d'un côté et de l'autre pour stimuler la position assise.<br>En position assise imprimer un mouvement au ballon pour stimuler l'équilibre de l'enfant. | L'enfant est en position dorsale sur le ballon, tenir l'enfant au niveau des jambes, fléchir sa hanche et imprimer un mouvement au ballon pour inciter le retournement ventral, même mouvement mais incliner le ballon dans l'autre sens pour le retournement sur le dos.<br><br>L'enfant est en position dorsale sur le sol, le maintenir légèrement avec une main posée au niveau des cuisses et de l'autre main le soutenir à l'épaule et imprimer un mouvement de rotation du buste afin qu'il prenne appui sur l'épaule opposée, le coude, la main pour se retrouver en position assise. | Tonifier les muscles abdominaux et dorsaux |

| Ages             | Domaine  | Description de l'activité   | Variante (s)   | Objectifs  |
|------------------|--|---|--|--|
| Dès ≈<br>18 mois | Aspects moteurs<br><br>les muscles dorsaux et abdominaux | Matériel : 1 cerceau, chant « en bateau mamie »<br>Assis sur le sol, en faisant face à l'enfant tenir le cerceau sur un plan horizontal<br>Accompagner la chanson par des mouvements d'avant en arrière et terminer la chanson en se laissant tomber sur le côté, en arrière.   | Matériel : 1 cerceau, chant « passez pompon les carillons »<br>Tenir le cerceau à la verticale en appuyant son bord au sol et sur les paroles de la chanson : demander à l'enfant de passer au travers à 4 pattes, appui sur les pieds et les mains.<br>Inverser la position et passer à 4 pattes, ventre tourné vers le haut. | Exercice stimulant les muscles dorsaux et abdominaux |
| Dès ≈<br>2 ans   | Aspects moteurs<br><br>les muscles dorsaux et abdominaux | Matériel : un drap, « chant de l'esquimau » : je suis un petit esquimau oh, oh, oh, et glisse et glisse en silence mon beau traîneau, oh, oh, oh<br><br>Demander à l'enfant de s'asseoir au milieu du drap étendu au sol, lui proposer de jouer au traîneau, tirer le traîneau en modulant la vitesse, les changements de directions. | Matériel : une corde à sauter<br><br>L'enfant est couché sur le ventre, lui demander de tenir fermement la corde et le tirer vers soi.   | Exercice stimulant les muscles dorsaux et abdominaux |

| Ages           | Domaine  | Description de l'activité   | Variante (s)   | Objectifs  |
|----------------|--|---|--|--|
| Dès ≈<br>2 ans | Aspects moteurs<br><br>les muscles dorsaux et abdominaux | Matériel : un sac à dos d'enfant, chant « un petit bonhomme s'en allait au bois, en revenant il faisait trois fois atchoum... »<br><br>Glisser dans le sac quelques jouets pour le lester d'un poids raisonnable. Le poids du sac permet de sentir et redresser son dos, faire semblant de se promener dans le bois | Se promener en chantant la chanson du loup « promenons-nous dans les bois ». | Exercice stimulant les muscles dorsaux et abdominaux |

| Ages             | Domaine   | Description de l'activité  | Variante (s)  | Objectifs   |
|------------------|---|--|---|---|
| Dès ≈ tout petit | Aspects moteurs<br><br>les muscles du pied et les rotateurs externes de la cheville | Matériel : brosse à dents souple<br><br>Passer la brosse le long de la face externe de la jambe et derrière la cheville pour induire un mouvement de rotation du pied vers l'extérieur, passer le long de la face interne pour induire le mouvement inversé. En passant la brosse sous le pied, l'enfant abaissera le pied en crispant ses orteils, sur le dessus du pied, il redressera le pied et les orteils. |   | Tonifier les muscles du pied et les rotateurs externes de la cheville |
| Dès ≈12 mois,    | Aspects moteurs<br><br>les muscles du pied et les rotateurs externes de la cheville | Matériel : des balles de massage (balles avec des pointes arrondies) de différentes grandeurs<br><br>Rouler la balle sous le pied, sur les côtés, comme précédemment avec la brosse à dents, inciter l'enfant à vous imiter et à le faire lui-même.  | Assis sur le tabouret, rouler la balle sous le pied et la passer d'un pied à l'autre. | Tonifier les muscles du pied et les rotateurs externes de la cheville |

| Âges         | Domaine   | Description de l'activité   | Variante (s)   | Objectifs   |
|--------------|---|---|--|---|
| Dès ≈18 mois | Aspects moteurs<br>les muscles du pied et les rotateurs externes de la cheville | <p>Matériel : des ballons de préau en peau souple, pas trop gonflés, des carrés de tissus</p> <p>L'enfant est assis au sol, pieds nus, tendre le ballon ou le tissu et lui proposer de l'attraper avec ses pieds pour le déposer par un mouvement de rotation dans un cerceau ou une boîte pas trop haute. Déplacer le cerceau ou la boîte pour varier les orientations et les rotations des hanches.</p> | En position debout, avec un appui pour l'équilibre, saisir avec les orteils un morceau de tissu et le déposer dans un récipient.   | Tonifier les muscles du pied et les rotateurs externes de la cheville |
| Dès ≈ 2 ans  | Aspects moteurs<br>les muscles du pied et les rotateurs externes de la cheville | <p>Matériel : des carrés de moquette, des tapis de gazon, des peaux de mouton, des matelas pneumatiques, des matelas, des tapis de perles (comme les dossiers à mettre dans la voiture), etc.</p> <p>Faire un chemin avec ces éléments.<br/>L'enfant, à pieds nus, suit le chemin ; marquer un temps d'arrêt sur chaque élément : sensation tactile différente.</p>                                       | <p>En été : gazon, sable, gravier, caillou, surface de béton, de bitume, petite pente, obstacles</p> <p>Trouver l'endroit qui peut offrir le plus d'éléments différents pour varier et comparer les sensations</p> | Tonifier les muscles du pied et les rotateurs externes de la cheville |

| Ages          | Domaine   | Description de l'activité  | Variante (s)   | Objectifs   |
|---------------|---|--|--|---|
| Dès<br>≈3mois | Aspects moteurs<br><br>les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras | Matériel : des mobiles avec des rubans colorés, des jouets de bébé etc.<br><br>Suspendre des objets colorés au-dessus de l'enfant et à la portée des mouvements qu'il peut faire spontanément pour atteindre l'objet et le faire bouger. Aux environs de quatre à six mois, inciter l'enfant à se saisir de l'objet.       | Matériel : une spatule de cuisine avec des rubans de toile de parachute attachés à la partie cuillère.<br><br>Inciter l'enfant à se saisir des rubans, lorsqu'il tient le ruban, tirer légèrement pour exercer sa résistance à garder ses doigts serrés. | Tonifier les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras |
| Dès<br>≈6mois | Aspects moteurs<br><br>les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras | Asseoir l'enfant sur nos genoux le dos en appui contre soi et placer un objet dans sa main, refermer ses doigts sur l'objet, l'inciter à le garder, à le passer dans l'autre main, à l'observer.<br><br>Chanson des marionnettes<br>Faire en guidance les gestes de la marionnette et l'inciter par la suite à les imiter. | Aux environs de huit à neuf mois inciter l'enfant à tenir un jouet dans chaque main et à les frapper l'un contre l'autre.  | Tonifier les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras |

| Ages         | Domaine   | Description de l'activité  | Variante (s)   | Objectifs   |
|--------------|---|--|--|---|
| Dès ≈12 mois | Aspects moteurs<br><br>les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras | Matériel : poupée, biberon, assiettes, cuillère, cubes, balles, chiffons, bouteilles de plastique, livres cartonnés etc.<br><br>Mettre à la disposition de l'enfant les objets de grandeurs et de formes différentes pour exercer les différentes formes de préhension, l'inciter à les découvrir et les manipuler.                        | Matériel : des corbeilles ou autres récipients<br><br>Mettre des objets suscitant différentes préhensions dans une corbeille et proposer à l'enfant de prendre un objet après l'autre et de le transvaser dans la corbeille vide | Tonifier les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras   |
| Dès ≈12 mois | Aspects moteurs<br><br>les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras | Matériel : des bouteilles en plastique de moyenne grandeur (grandeur permettant à l'enfant de la tenir dans la main), mettre à l'intérieur des billes, du sable coloré, des graines etc<br><br>Faire le geste de vider la bouteille dans un récipient comme pour servir à boire.<br><br>Faire de la musique en utilisant le même mouvement | Proposer ce même type de jeu à faire dans le bain, remplir la bouteille et la vider. Par la suite entraîner l'enfant à dévisser et visser le bouchon de la bouteille.  | Tonifier les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras<br><br>Exercer les rotations du poignet et les muscles rotateurs de l'avant-bras. |

| Ages         | Domaine  | Description de l'activité  | Variante (s)   | Objectifs  |
|--------------|--|--|--|--|
| Dès ≈12 mois | <p>Aspects moteurs</p> <p>les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras</p> | <p>Matériel : des récipients, boîtes rondes, gobelets etc. des bouteilles en plastique, des guirlandes de petites boules de Noël</p> <p>Remplir la bouteille avec la guirlande de perles en laissant dépasser un tronçon, proposer à l'enfant de vider la bouteille dans le récipient, de prendre le récipient avec ses deux mains et le retourner contre lui.</p> <p>Vider la bouteille dans le récipient en plaçant son autre main sous la chute du collier. La main qui reçoit doit être en position de creux bien arrondie et non plate pour retenir le collier.</p> | <p>Remplir un récipient de balles et le retourner contre soi.</p> <p>Profiter du bain pour exercer le retournement</p> <p>Placer dans un gobelet une bille assez grande et lourde ou un caillou, vider le gobelet dans la main de l'enfant.</p> <p>Augmenter la distance de chute en fonction de la rapidité de l'enfant à refermer et retenir l'objet dans sa main.</p> <p>Augmenter la difficulté en demandant à l'enfant de faire le jeu en tenant lui-même le gobelet. Celui-ci doit être ajusté à la grandeur de la main de l'enfant.</p> | <p>Tonifier les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras</p> <p>Exercer les rotations du poignet et les muscles rotateurs de l'avant-bras, La coordination bi-manuelle</p> |

| Ages         | Domaine   | Description de l'activité  | Variante (s)   | Objectifs  |
|--------------|---|--|--|--|
| Dès ≈12 mois | Aspects moteurs<br><br>les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras | Matériel : des tableaux d'activités (de type Fisher Price), des jouets roulant à tirer, des jeux d'éveils pour exercer la pression, le tirer, le pousser etc<br><br>Entraîner au moyen de ce matériel les différentes manipulations. | Matériel : boîte avec lamelles de caoutchouc, tubes de plastique avec balles (Tomy, Baby Vision), des boîtes avec un orifice nécessitant une pression pour entrer une balle de ping-pong<br><br>Entraîner au moyen de ce matériel la pression, les appuis.<br><br>Appuyer sur les interrupteurs de lumière | Tonifier les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras<br><br>Exercer les différentes pressions |

| Ages             | Domaine   | Description de l'activité  | Variante (s)  | Objectifs  |
|------------------|---|--|---|--|
| Dès ≈<br>18 mois | Aspects moteurs<br><br>les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras | Matériel : des bouteilles souples, des tubes, (ayant contenu des produits de soins) des plumes, du coton, des poires pour gonfler des ballons de baudruches (de type mouche bébé), des jouets produisant un son<br><br>Presser les tubes ou bouteilles pour souffler les plumes, le coton.<br>Presser sur la poire pour gonfler les ballons.<br>Presser ou appuyer sur le jouet pour entendre le son | Matériel : des pinces à linges de différentes sortes et grandeurs, la grille du four ou un support offrant une certaine rigidité<br><br>Au début jouer avec l'enfant en accrochant une pince à linge aux vêtements qu'il porte et l'inciter à tirer sur la pince pour l'enlever. Profiter de ce jeu pour exercer les habiletés motrices et les différentes parties du corps en plaçant une pince sur l'épaule, sur le bras etc.<br><br>Aux environs de 24 mois exercer la pression et l'appui pour suspendre la pincette à la grille. | Tonifier les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras<br><br>Exercer les différentes pressions |

| Ages           | Domaine  | Description de l'activité  | Variante (s)  | Objectifs  |
|----------------|--|--|---|--|
| Dès ≈<br>2 ans | Aspects<br>moteurs<br><br>les muscles<br>de la main et<br>les rotateurs<br>externes de<br>l'avant-bras | <p>Matériel : les briques Duplo, une grande plaque Duplo, les grosses perles à emboîter de type Fischer price</p> <p>Au début presser les briques sur la plaque en les posant côte à côte, tirer sur les briques pour les enlever. Ensuite construire une tour avec les briques et les séparer par traction.</p> <p>Au début, pour simplifier l'exercice, utiliser deux perles. Emboîter les perles, les séparer par traction. Construire le collier et demander à l'enfant de tirer sur les perles pour remplir un récipient, un sachet en plastique, un sac en papier etc</p> <p>Ouvrir et fermer des tiroirs, ouvrir et fermer les portes, tirer et pousser une chaise, tirer sur un bouchon etc.</p> | <p>Matériel : jeu de mosaïque, piques en forme de champignons de différentes grandeurs et couleurs à piquer sur une grille plastique.</p> <p>Piquer un champignon dans le trou du grillage, appuyer dessus pour l'enfoncer, tirer pour le sortir.</p> <p>Ce jeu offre différentes possibilités, l'enfant peut se servir dans la boîte contenant les différentes grandeurs de champignons, et ensuite le piquer dans la grille. Piquer quelques champignons, retourner la grille et presser sur la pointe avec l'index pour les faire sortir. Il est possible d'exercer simultanément la pince fine en tenant le champignon de manière à le faire saisir à l'enfant par la pointe. Cette préhension entraîne plusieurs manipulations, passer le champignon dans l'autre main pour le pointer ensuite vers le grillage.</p> <p>Poursuivre en piquant dans du polystyrène des punaises de signalisation.</p> | <p>Tonifier les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras</p> <p>Exercer les différentes pressions et les tractions, la pince fine, La coordination bi-manuelle</p> |

| Ages           | Domaine  | Description de l'activité  | Variante (s)   | Objectifs   |
|----------------|--|--|--|---|
| Dès ≈<br>2 ans | Aspects<br>moteurs<br><br>les muscles<br>de la main et<br>les rotateurs<br>externes de<br>l'avant-bras | <p>Matériel : des bouteilles de plastique, des galets, des billes, des bâtonnets</p> <p>Déposer dans un récipient, une sorte d'objet, l'enfant peut se servir dans la boîte s'il est capable de ne plus mettre à la bouche, sinon lui tendre un élément à la fois, galets, billes, bâtonnets (meilleure surveillance), l'inciter à l'introduire et à le lâcher dans la bouteille. Par la suite mélanger les différents objets dans le récipient.</p> <p>À l'heure du goûter, présenter sur une assiette, des raisins secs, des pétales de maïs, des grains de riz soufflés</p> | <p>Matériel : des boîtes avec une fente comme les tirelires, des jetons de couleurs, des pièces de monnaie etc</p> <p>Déposer dans un récipient, quelques pièces, l'enfant se sert d'une pièce dans le récipient, pour ensuite l'introduire et la lâcher dans la tirelire.</p> <p>Donner à l'enfant deux ou trois pièces à tenir dans une main et lui demander d'introduire les pièces une à une dans la tirelire. Cette consignes nécessite plusieurs manipulations.</p> <p>Donner à l'enfant deux pièces à tenir dans sa main et lui apprendre à les glisser une à une au bout des doigts pour les introduire dans la tirelire sans utiliser l'autre main.</p> <p>Déposer sur la table quelques pièces et observer les différentes stratégies de l'enfant pour se saisir des pièces.</p> | <p>Tonifier les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras</p> <p>Exercer la pince fine, le lâcher, La coordination bi-manuelle</p> |

| Ages           | Domaine   | Description de l'activité   | Variante (s)  | Objectifs  |
|----------------|---|---|---|--|
| Dès ≈<br>2 ans | Aspects moteurs<br><br>les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras | Matériel : des carrés de tissu (foulard), des feuilles de papier, soie, aluminium pour emballage de cadeau, des sachets de plastique polyéthylène<br><br>Avec ces matières, il est possible de faire diverses expériences, comme saisir le tissu ou le papier par les angles et l'agiter, faire une boule de chiffon dans les mains, tordre avec des gestes d'essorage etc. | Matériel : des fils de coton pas trop fins de différentes couleurs, une boîte de plastique avec des trous d'environ le diamètre du fil. Faire une sorte de hérisson. Des pointes sortent de la boîte, le reste du coton est enfoui dans le corps du hérisson avec un nœud à l'autre extrémité du fil.<br><br>Tenir dans une main la boîte et de l'autre saisir le fil avec la pince et le tirer jusqu'à la résistance du nœud.<br>Par la suite développer le jeu en ajoutant une consigne comme le choix de la couleur à tirer. | Tonifier les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras<br><br>Exercer la pince fine, la coordination bi-manuelle            |
| Dès ≈<br>2 ans | Aspects moteurs<br><br>les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras | Matériel : Un socle en bois ou autre avec une tige de la grosseur d'une aiguille à tricoter, des anneaux, des perles de différentes grosseurs et formes, des morceaux de tuyau en plastique, en carton etc.<br><br>Mélanger ces différents objets (perception tactile différente) dans une boîte, choisir un élément, le placer au sommet de la tige et le laisser tomber   | Matériel : des jeux de laçage comme, le ver qui passent dans les trous de la pomme, les jeux de perles, bobines à enfiler etc.<br><br>Ouvrir et fermer les fermetures à glissières.   | Tonifier les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras<br><br>Exercer la pince fine, le lâcher, la coordination bi-manuelle |

| Ages           | Domaine   | Description de l'activité  | Variante (s)   | Objectifs   |
|----------------|---|--|--|---|
| Dès ≈<br>2 ans | Aspects moteurs<br><br>les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras | <p>Matériel : des petits pots avec couvercle à visser, des tubes avec des bouchons de différentes grandeurs à visser, et d'autres sortes de boîtes avec différentes fermetures etc.</p> <p>Mélanger ces objets dans une corbeille, découvrir avec l'enfant les différents mécanismes d'ouverture.<br/>L'inciter à ouvrir et fermer les divers récipients en glissant dans certains, un objet à découvrir, plumes, toupies, balles de ping-pong etc.</p> <p>Saisir toutes les occasions pour exercer dans le quotidien les ouvertures et fermetures des boîtes et autres contenants de la vie courante.</p> | <p>Matériel : des jeux à visser, comme l'arbre à boulons et les Voluvis de Nathan, le bonhomme sur tige à visser</p> <p>Tourner des clefs pour faire fonctionner des jouets, ouvrir et fermer une boîte avec une clef etc.</p> | <p>Tonifier les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras</p> <p>La coordination bi-manuelle, la force dans les doigts</p> |

| Ages           | Domaine   | Description de l'activité   | Variante (s)   | Objectifs   |
|----------------|---|---|--|---|
| Dès ≈<br>2 ans | Aspects moteurs<br><br>les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras | Matériel : soit des cuillères à café, soit des crayons, soit des stylos feutres<br><br>Proposer à l'enfant de prendre un crayon à la fois, de le placer dans l'autre main, de le garder bien serré dans sa main, de placer un deuxième crayon sans laisser tomber les crayons qu'il tient déjà et ainsi de suite. Par la suite, sortir un crayon à la fois en desserrant légèrement les doigts. Varier les difficultés en commençant par les cuillères. | Matériel : jeux de mains, jeux de doigts, comptines, chansons etc<br><br>Jeu de mains (pincette)<br><br>Les quatre mains de l'enfant et de l'adulte empilées en alternance l'une sur l'autre, sortir la main de dessous, la placer au sommet en comptant pain un, pain deux, jusqu'à sept, faire une pincette sur la main. | Tonifier les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras<br><br>La coordination bi-manuelle        |
| Dès ≈<br>2 ans | Aspects moteurs<br><br>les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras | Matériel : des ballons, des balles de différents poids et matières<br><br>Proposer à l'enfant des jeux de lancer, lancer en direction d'un objectif, comme lancer dans un carton, lancer en hauteur. Veiller à proposer un objectif (de jeux), car il est souvent difficile pour certains enfants de ne pas jeter tous les objets.  | Proposer à l'enfant des jeux de roulement : faire rouler le ballon vers l'autre, le faire rouler sur une table, sur un plan incliné etc  | Tonifier les muscles de la main et les rotateurs externes de l'avant-bras<br><br>Exercer le lâcher, lancer, pousser |

| Ages             | Domaine                              | Description de l'activité   | Variante (s)  | Objectifs  |
|------------------|--------------------------------------|---|---|--|
| Dès ≈<br>6 mois  | Aspects sensoriels<br><br>l'audition | <p>Présenter à l'enfant les sons qu'il entend régulièrement en déambulant d'une pièce à l'autre dans sa maison : bruit d'eau, l'aspirateur, la sonnette de la porte, le téléphone, la télévision, la musique etc.</p> <p>Choisir des activités de jeux qui s'accompagnent par des chansons, des comptines, des chansons à gestes, faire des bruitages.</p>  | Pendant le temps des activités avec l'enfant, attirer son attention sur les sons qui l'entourent, voix familières, bruits familiers, bruits d'animaux. Si possible, aller vérifier la source sonore.  | Exercer sa perception auditive, la localisation du son, l'identification du son. |
| Dès ≈<br>12 mois | Aspects sensoriels<br><br>l'audition | <p>Matériel : des jouets sonores, boîtes à musique avec cordon à tirer et aussi manivelle à tourner, instruments de musiques, harmonica, cloches, tam-tam, maracas, etc. des feuilles de papier, de soie, aluminium pour emballage de cadeau, des sachets de plastique polyéthylène.</p> <p>Découvrir les différents sons produits par ces objets, inciter l'enfant à manipuler ces objets pour reproduire le son.</p> <p>Différencier le bruit du silence.</p> | <p>Choisir dans ces différents objets deux sons très différenciés, faire écouter le son d'un objet, le nommer, écouter le son suivant et le nommer.</p> <p>Dans le temps des activités avec l'enfant, produire les sons écoutés précédemment sans attirer son attention visuelle. Observer la réaction de l'enfant, s'il cherche le son lui dire qu'il a bien écouté et lui montrer l'objet, sinon reproduire le son à plusieurs reprises. Par la suite montrer les deux objets et demander à l'enfant de désigner celui qu'il a entendu.</p> | Exercer l'attention auditive, le repérage du son                                 |

| Ages             | Domaine                              | Description de l'activité   | Variante (s)   | Objectifs  |
|------------------|--------------------------------------|---|--|--|
| Dès ≈<br>18 mois | Aspects sensoriels<br><br>l'audition | <p>Matériel : une boîte à musique avec une mélodie assez longue et un son assez fort</p> <p>Ecouter la musique, ensuite cacher la boîte à musique et inciter l'enfant à la rechercher par l'écoute du son. Au début dissimuler la boîte sous un simple tissu dans l'environnement immédiat de l'enfant. Ensuite diversifier les cachettes.</p>  | <p>Matériel : des réveils, des minuteries de cuisine</p> <p>Ecouter les sons de ces objets, les programmer afin qu'ils sonnent à différents moments et avec l'enfant les placer à différents endroits dans la pièce. Lorsqu'un élément se met à sonner, attendre la réaction de l'enfant, l'inciter à aller le chercher.</p>   | Exercer l'attention auditive, le repérage du son   |
| Dès ≈<br>2 ans   | Aspects sensoriels<br><br>l'audition | <p>Matériel : des jouets sonores, instruments de musiques, harmonica, clochettes, tam-tam, maracas, etc. des feuilles de papier, soie, aluminium pour emballage de cadeau, des sachets de plastique polyéthylène.</p> <p>Choisir trois objets distincts, écouter une première fois le son de chacun, sans nommer l'objet, écouter encore une fois en nommant l'objet. Dissimuler les objets derrière un écran et faire entendre le son d'un objet. Oter l'écran et demander à l'enfant de désigner l'objet, de le prendre et reproduire le son qu'il a entendu.</p> <p>Plus tard augmenter le nombre d'objets, faire écouter deux sons consécutifs.</p> | <p>Matériel : des images de personnes, bébé, enfant, homme, femme, des images d'animaux familiers, de bruits familiers, avec si possible une image par carte, le son enregistré de ces images.</p> <p>Au début, choisir trois images de catégorie différente, reconnaître l'image, écouter le son de chacune, ensuite demander à l'enfant d'écouter un son et de désigner par l'image le son qu'il a reconnu.</p> <p>Plus tard, choisir trois images dans la même catégorie.</p> | Exercer l'attention auditive, la discrimination du son, l'identification et le rappel des sons |

| Ages           | Domaine                                 | Description de l'activité  | Variante (s)  | Objectifs                    |
|----------------|---|--|---|------------------------------|
| Dès ≈<br>2 ans | Aspects<br>sensoriels<br><br>l'audition | Matériel : une flûte à coulisse, un harmonica, un xylophone<br><br>Écouter les sons aigus et les sons graves, les montées et les descentes. Suivre le son avec le mouvement de tout le corps, s'accroupir sur les sons graves et se mettre debout avec les bras en extension sur les sons aigus. Monter et descendre en suivant le son. Passer sans transition du son aigu au son grave etc. | Matériel : un appareil pour écouter de la musique, un tambourin<br><br>Marquer le début et l'arrêt d'une activité, comme marcher pendant l'écoute de la musique et s'arrêter lorsque celle-ci s'arrête. | Exercer l'attention auditive |

| Ages            | Domaine                                | Description de l'activité   | Variante (s)  | Objectifs   |
|-----------------|--|---|---|---|
| Dès ≈<br>6 mois | Aspects<br>sensoriels<br><br>la vision | <p>Matériel : des marottes, des jouets à suspendre, balles de ficelles tissées de rubans pour emballages cadeaux, des ballons de baudruche</p> <p>Suspendre dans son environnement visuel des objets de couleurs contrastées qu'il peut observer.</p> <p>Stimuler l'attention visuelle de l'enfant en déplaçant dans son champ de vision, des objets de couleurs contrastées et brillantes.</p> | <p>Utiliser des marottes, (marionnette qui disparaît dans un cône).</p> <p>Lorsque l'enfant peut rester en position assise, garder l'enfant dans l'environnement des activités habituelles de la famille et l'inciter à observer ce qui l'entoure, à suivre les déplacements des personnes en attirant son attention.</p> | Exercer l'attention visuelle, la fixation et la poursuite visuelle. |

| Ages             | Domaine                             | Description de l'activité   | Variante (s)  | Objectifs   |
|------------------|-------------------------------------|---|---|---|
| Dès ≈<br>12 mois | Aspects sensoriels<br><br>la vision | <p>Matériel : des lampes de poches, des caches de différentes couleurs, lumières clignotantes</p> <p>Déplacer un point lumineux dans le champ de vision de l'enfant (sur une table, contre un mur blanc), inciter l'enfant à suivre le déplacement.</p> <p>Modifier la couleur du point lumineux en mettant des caches de différentes couleurs sur la lampe de poche.</p> <p>Faire des déplacements sur le plan horizontal, vertical, en oblique, en cercle, en vague etc.</p> <p>Utiliser une lampe de petite dimension, qui peut être dissimulé dans la main de l'adulte avec un rayon lumineux suffisamment intense, inciter l'enfant à attraper le point lumineux et à le suivre en le pointant avec son doigt.</p> | <p>Matériel : poupée, biberon, assiettes, cuillère, cubes, balles, chiffons, livres cartonnés etc.</p> <p>Disposer sur une table ces différents objets, découvrir chacun des objets grâce au faisceaux de la lampe, les nommer. Passer d'un objet à l'autre en éteignant la lampe. Allumer et éteindre exercent l'instantanéité.</p> <p>Demander à l'enfant de prendre l'objet éclairé et de le déposer dans une boîte.</p> | Exercer l'attention visuelle, la fixation et la poursuite visuelle. |

| Ages             | Domaine                             | Description de l'activité  | Variante (s)   | Objectifs   |
|------------------|-------------------------------------|--|--|---|
| Dès ≈<br>18 mois | Aspects sensoriels<br><br>la vision | <p>Matériel : des petites voitures, un écran de type carton à chaussures avec les petits côtés ouverts</p> <p>Faire rouler la voiture sur une table en incitant l'enfant à suivre son déplacement, la faire disparaître à l'intérieur du carton. Inciter l'enfant à la chercher.</p> <p>Faire rouler la voiture, la faire traverser le tunnel et apparaître de l'autre côté.</p> | <p>Matériel : des tuyaux de différentes dimensions en carton, des balles de couleurs</p> <p>Tenir le tuyau dans une main et introduire une balle, incliner le tuyau pour faire sortir la balle à l'autre bout. Faire plusieurs fois l'exercice. Sans prévenir l'enfant, incliner le tuyau et faire sortir la balle de manière inattendue, sur le côté d'introduction. Faire tomber la balle dans une boîte, sans que l'enfant s'en aperçoive, l'inciter à chercher la balle.</p> | Exercer l'attention visuelle, la fixation, et la poursuite visuelle, la permanence de l'objet |
| Dès ≈<br>2 ans   | Aspects sensoriels<br><br>la vision | <p>Matériel : des rails, un train, des tunnels de carton</p> <p>Construire un circuit avec l'enfant, faire rouler le train, inciter l'enfant à suivre le déplacement du train, disparaître dans le tunnel etc.</p> <p>Proposer à l'enfant de déplacer le train, de le faire entrer dans le tunnel, et de reprendre le train à l'autre bout du tunnel.</p>                        | <p>Matériel : des pistes de roulements, avec des billes, des voitures, différents objets, des jeux de bonhomme qui dégringole les échelons d'une échelle etc.</p> <p>Mettre plusieurs éléments au sommet du toboggan, faire un barrage pour les retenir, compter jusqu'à trois et ôter le barrage.</p>   | Exercer l'attention visuelle, la fixation, et la poursuite visuelle, la permanence de l'objet |

| Ages           | Domaine                              | Description de l'activité   | Variante (s)   | Objectifs  |
|----------------|--------------------------------------|---|--|--|
| Dès ≈<br>2 ans | Aspects<br>sensoriels<br><br>le goût | <p>Matériel : des images d'aliments, fruits, légumes, pains etc. des produits représentés sur les images.</p> <p>Au début, choisir deux produits avec des goûts très distincts. Goûter un aliment, le nommer, associer l'image et l'aliment, nommer le goût. Demander à l'enfant de choisir entre les deux produits celui qu'il aimerait encore manger, celui qu'il préfère.</p> <p>Associer par la suite un terme de goût à l'image de l'aliment. Demander à l'enfant de désigner quelque chose de sucré, de salé etc.</p> | Poursuivre au quotidien en nommant les aliments qui composent ses repas, nommer le goût des aliments, reconnaître les préférences. Si un aliment a été utilisé dans un moment d'activité, reprendre avec l'enfant et essayer de se souvenir du nom, du goût etc. | Exercer la capacité de l'enfant à différencier et nommer ses goûts |

| Ages           | Domaine                               | Description de l'activité  | Variante (s)  | Objectifs   |
|----------------|---------------------------------------|--|---|---|
| Dès ≈<br>2 ans | Aspects<br>sensoriels<br><br>l'odorat | <p>Matériel : des produits par catégorie, aliments (fruits, épices, légumes, fines herbes etc.), des produits de soins, des images représentant les produits</p> <p>Au début, choisir deux produits avec des odeurs très distinctes, comme une pomme et du persil. Sentir un aliment le nommer, associer l'image et l'aliment. Demander à l'enfant de choisir entre les deux produits celui qu'il aimerait encore sentir, l'odeur qu'il préfère. Associer par la suite un terme de senteur, à l'image de l'aliment. Demander à l'enfant de désigner sur image l'odeur qu'il préfère.</p> | <p>Poursuivre au quotidien en attirant l'attention de l'enfant sur les odeurs de cuisine, à l'extérieur les odeurs de la nature, des animaux à la campagne, les odeurs de la rue etc.</p> <p>Plus tard, utiliser les jeux existant dans le commerce, loto des odeurs etc.</p> | Exercer la capacité de l'enfant à différencier les senteurs et à exprimer ses goûts |

| Âges              | Domaine                                 | Description de l'activité  | Variante (s)  | Objectifs   |
|-------------------|---|--|---|---|
| Dès ≈<br>12 mois, | Aspects<br>sensoriels<br><br>le toucher | Matériel : des jouets en tissu de texture<br>différente, en bois, en plastique souple et dur<br>etc.<br><br>Découvrir ces différents objets par la<br>manipulation.  | Matériel : des brosses pour la vaisselle,<br>pinceaux souples, tissus doux, éponges,<br>objets rugueux, balles de massage etc.<br><br>L'enfant découvre les sensations tactiles de<br>chacun des objets avec les mains . Nommer<br>les sensations tactiles, doux, dur, lisse,<br>rugueux, piquant, etc.   | Développer les<br>sensations tactiles   |
| Dès ≈<br>18 mois  | Aspects<br>sensoriels<br><br>le toucher | Matériel : réunir en deux exemplaires des<br>objets doux et rugueux, comme des tissus de<br>velours, soie, laine etc. des papiers émeris<br>grossiers, des cartons ondulés etc.<br><br>L'enfant découvre les sensations tactiles de<br>chacun des objets avec les mains. Nommer les<br>sensations tactiles, doux, rugueux.<br><br>Cacher dans une boîte deux éléments distincts,<br>donner à toucher à l'enfant un élément et<br>l'inciter à retrouver le même en tâtonnant dans<br>la boîte. Augmenter par la suite le nombre de<br>pièces. | Matériel : glisser à l'intérieur de gants de<br>toilettes en deux exemplaires, des glaçons<br>dans un sachet plastique , des petites<br>bouteilles contenant de l'eau chaude.<br><br>L'enfant découvre les sensations tactiles de<br>chaud et froid. Donner à toucher à l'enfant<br>un élément et l'inciter à retrouver le même.<br><br>Poursuivre le jeu avec les gants de toilette<br>mouillés et secs. | Développer les<br>sensations tactiles.<br><br>Reconnaître,<br>différencier,<br>nommer les<br>sensations tactiles. |

| Ages          | Domaine                                 | Description de l'activité  | Variante (s)   | Objectifs   |
|---------------|---|--|--|---|
| Dès<br>≈2ans  | Aspects<br>sensoriels<br><br>le toucher | Matériel : pâte à modeler, terre glaise, pâte à<br>gâteau, pâte de bois, peinture à doigts etc.<br><br>Découvrir les sensations tactiles au travers des<br>activités de pâte à modeler et de peinture :<br>malaxer, pétrir, tordre, déchirer, lisser, tapoter  | Matériel : une cuvette assez profonde, des<br>grains de maïs, semoule, feuilles sèches,<br>etc.<br>L'enfant découvre les sensations tactiles en<br>plongeant ses mains dans les différentes<br>matières, exercer la préhension, le lâcher,<br>le laisser couler, le froter, etc.<br><br>Cacher dans les graines, deux ou trois<br>billes ou autres éléments, inciter l'enfant à<br>les chercher. | Développer les<br>sensations tactiles.<br><br>Reconnaître,<br>différencier,<br>nommer les<br>sensations tactiles. |
| Dès ≈<br>2ans | Aspects<br>sensoriels<br><br>le toucher | Matériel : des carrés de moquette, des tapis de<br>gazon, des coussins pneumatiques, des<br>matelas, des tapis de perles, comme les<br>dossiers à mettre dans la voiture etc.<br><br>Faire un chemin avec ces éléments<br>L'enfant, à pieds nus, suit le chemin, marquer<br>un temps d'arrêt sur chaque élément, sensation<br>tactile différente | En été : gazon, sable, gravier, caillou,<br>surface de béton, de bitume,<br><br>Trouver l'endroit qui peut offrir le plus<br>d'éléments différents pour varier et<br>comparer les sensations   | Développer les<br>sensations tactiles.<br><br>Reconnaître,<br>différencier,<br>nommer les<br>sensations tactiles. |

| Ages             | Domaine  | Description de l'activité  | Variante (s)  | Objectifs  |
|------------------|--|--|---|--|
| Dès ≈<br>12 mois | Aspects cognitifs<br><br>le développement psychomoteur<br><br>le schéma corporel | Matériel : une baignoire, un gant de toilette<br><br>Au moment du bain, en lavant l'enfant avec le gant de toilette, nommer chaque partie du corps, en lui laissant le temps de ressentir l'endroit que l'on frotte. Au sortir de la baignoire, envelopper l'enfant dans une serviette en serrant celle-ci autour de son corps, jouez à faire un petit paquet en rassemblant ses bras et ses jambes contre sa poitrine, lui faire ressentir son unité. | Poursuivre la découverte du corps par les sensations, en faisant des massages à l'enfant. | Faire entrer l'enfant en relation avec ses propres sensations et perceptions, avec les informations extérieures dont il va progressivement prendre conscience. |

| Ages         | Domaine   | Description de l'activité  | Variante (s)  | Objectifs   |
|--------------|---|--|---|---|
| Dès ≈18 mois | <p>Aspects cognitifs</p> <p>le développement psychomoteur</p> <p>le schéma corporel</p> | <p>Matériel : chanson « deux yeux, un nez, une bouche, tout, tout cela est à moi »</p> <p>Se placer devant un miroir avec l'enfant devant soi, guider ses gestes pour désigner une partie du corps. Marquer un temps d'arrêt sur la partie désignée de manière à ce que l'enfant ait le temps de ressentir le toucher. Au cours de la progression, rappeler les parties vues précédemment.</p> <p>Modifier les paroles de la chanson pour désigner les autres parties du corps.</p> <p>Par la suite, construire les paroles de la chanson avec l'enfant et l'inciter à faire les gestes sans aide.</p> | <p>Matériel : chanson, « la fourmi m'a piqué la main, la coquine, la coquine, la fourmi m'a piqué la main, aai ! la coquine, elle avait faim »</p> <p>Se placer face à l'enfant et l'inciter à imiter vos gestes. Choisir avec l'enfant les endroits où la fourmi le pique.</p> | <p>Faire entrer l'enfant en relation avec ses propres sensations et perceptions, avec les informations extérieures dont il va progressivement prendre conscience.</p> |

| Ages           | Domaine   | Description de l'activité   | Variante (s)  | Objectifs   |
|----------------|---|---|---|---|
| Dès ≈<br>2 ans | <p>Aspects cognitifs</p> <p>le développement psychomoteur</p> <p>le schéma corporel</p> | <p>Matériel : des poupées, des photos, des anneaux (pyramide d'anneaux)</p> <p>Au début, placer un anneau sur le bras, sur la jambe, sur la tête de l'enfant, et l'inciter à retirer chaque anneau en nommant les parties de son corps. Par la suite l'enfant peut placer les anneaux sur lui-même, sur l'adulte etc.</p> <p>Montrer les différentes parties de son corps, et du visage (ton nez, le mien, tes yeux, les miens...). Inciter l'enfant à désigner sur son vis-à-vis, sur la poupée, sur la photo.</p> | <p>Matériel : des éléments géométriques, comme les blocs logiques, tableau à formes magnétique</p> <p>Construire à l'aide de ces différentes formes un corps avec toutes les parties bien rattachées. Au début, utiliser le tableau magnétique, placer un élément en le nommant, et demander à l'enfant de faire pareil et de vous imiter.</p> <p>Découper dans du papier ou autres matières, des formes géométriques. Avec l'enfant les coller sur un support. Placer le résultat dans la chambre de l'enfant et l'inciter à désigner, à nommer les différents éléments.</p> | <p>Organiser son activité motrice, en utilisant ses informations sensorielles et proprioceptives, pour déboucher sur une activité mentale.</p> <p>Nommer les parties de son corps</p> |

| Ages             | Domaine   | Description de l'activité   | Variante (s)   | Objectifs   |
|------------------|---|---|--|---|
| Dès ≈<br>12 mois | Aspects cognitifs<br><br>le développement psychomoteur<br><br>le rythme | Matériel : des chansons <sup>1</sup> « Tapent, petites mains », « Enrouler le fil »<br><br>Au début, se placer derrière l'enfant et guider ses gestes pour rythmer la chanson. Progressivement, se placer devant l'enfant et l'inciter à reproduire les gestes par imitation. | Matériel : les mains, une table<br><br>Se placer derrière l'enfant et guider ses gestes pour taper des rythmes sur la table, avec la paume des mains, avec les doigts, avec les poings. Progressivement, se placer devant l'enfant et l'inciter à reproduire les gestes par imitation.           | Développer la coordination, la notion de successivité, la relation à l'autre, le sens du rythme |
| Dès ≈18<br>mois  | Aspects cognitifs<br><br>le développement psychomoteur<br><br>le rythme | Matériel : un tambourin de rythme, les mains ou une mailloche, des claves, des maracas<br><br>Jouer avec ses différents instruments, découvrir les sons, ensuite produire un rythme et observer si l'enfant entre dans le rythme. Accompagner le rythme par des onomatopées.  | Matériel : un marteau de carnaval<br><br>Taper avec le marteau un rythme simple dans le dos de l'enfant, lui demander de reproduire le rythme à l'aide du marteau.<br><br>Jouer avec le marteau et taper sur d'autres parties du corps, demander à l'enfant de faire la même chose sur vous etc. | Développer le sens du rythme, la coordination, la relation à l'autre                            |

<sup>1</sup> Agnès Chaumié, « 75 chansons, comptines et jeux de doigts » Editions Enfance et Musique

| Ages           | Domaine   | Description de l'activité  | Variante (s)   | Objectifs   |
|----------------|---|--|--|---|
| Dès ≈<br>2 ans | Aspects cognitifs<br><br>le développement psychomoteur<br><br>le rythme | Matériel : un carton assez grand pour représenter une maison et se mettre dedans, des histoires courtes à imaginer avec des rythmes, comme « Taper avec les poings, c'est le tonnerre, claquer avec les mains, c'est l'éclair, taper avec les doigts, c'est la pluie ». Varier le rythme de la pluie, lent, rapide etc.<br><br>Au début, l'enfant est dans sa maison, l'adulte frappe sur le carton et raconte l'histoire. Ensuite il change de position et incite l'enfant à frapper sur le carton etc.   | Matériel : un panier, des cubes, la chanson, « 1,2,3, nous irons au bois »<br>Donner le panier à porter à l'enfant, le prendre par la main et faire semblant de se promener en chantant le début de la chanson jusqu'à cueillir des cerises. Faire semblant alors, de cueillir les cerises en ramassant les cubes dispersés dans la pièce au préalable. Lorsque les cerises sont dans le panier poursuivre la chanson. | Développer le sens du rythme, la coordination, la notion de successivité, la relation à l'autre, la notion d'espace |
| Dès ≈<br>2 ans | Aspects cognitifs<br><br>le développement psychomoteur<br><br>le rythme | Matériel : la chanson : « Hop, hop, hop, on saute, on saute ! hop, hop, hop, on saute et stop » un tambourin<br>Au début modifier les paroles et chanter en marchant. Donner la main à l'enfant et marcher à différents rythmes, s'arrêter sur le stop, ou s'accroupir sur le stop.<br>Taper un rythme de marche, lente, rapide, sur le tambourin et claquer fort sur le tambourin pour marquer l'arrêt. Au début, accompagner l'enfant pour marcher au rythme du tambourin.<br>Marquer l'arrêt en allant se cacher sous la table, en allant sur le lit, dans un cerceau etc | Matériel : des cubes de plusieurs couleurs en doubles exemplaires, le jeu « Mini-rythmes et maxi-perles de Nathan », des billes aimantées, les jeux de topologie, comme le « Toporama de Nathan »<br><br>Poursuivre avec ces différents jeux, l'apprentissage des notions de rythmes et d'espaces.   | Développer le sens du rythme, la coordination, la notion de successivité, la relation à l'autre, la notion d'espace |

| Ages         | Domaine  | Description de l'activité  | Variante (s)  | Objectifs                               |
|--------------|--|--|---|---|
| Dès ≈18 mois | Aspects cognitifs<br><br>le développement psychomoteur<br><br>la mémoire | Matériel : des comptines <sup>2</sup> « Moustache, moustachu... », « Pouces, levez-vous », « Bonjour mon petit pigeon blanc », « Toc, toc, toc », des images, supports des différentes comptines.<br><br>Montrer l'image de la comptine, dire la comptine et l'accompagner par des gestes. Au début, inciter l'enfant à imiter les gestes qui accompagnent la parole, ensuite dire le texte sans les gestes et inciter l'enfant à faire le geste sans le support de l'imitation. | Matériel : la comptine « Toc, toc, toc », une couverture.<br><br>Proposer à l'enfant de se cacher sous la couverture. Dire la comptine, toc, toc, toc, prénom de l'enfant, es-tu là ? en tapant le toc, toc, toc, sur le dos de l'enfant. Poursuivre en disant, chut, je dors ! Reprendre le début et découvrir l'enfant sur les paroles, oui, oui, voilà, je sors ! Par la suite, inciter l'enfant à dire, « chut, je dors ! », et à se découvrir sans aide. | Exercer la mémoire auditive et visuelle |
| Dès ≈ 2 ans  | Aspects cognitifs<br><br>le développement psychomoteur<br><br>la mémoire | Matériel : trois gobelets de différentes tailles et couleurs, un objet attractif<br><br>Placer les gobelets sur la table face à l'enfant, lui montrer un objet qui l'attire, cacher cet objet sous un des gobelets et inciter l'enfant à le rechercher.<br><br>Poursuivre le jeu en utilisant des gobelets semblables.   | Matériel : deux boîtes semblables avec des couvercles ajustés (que l'enfant peut ouvrir lui-même mais avec difficulté), un objet attractif<br><br>Placer les boîtes sur la table face à l'enfant, lui montrer un objet qui l'attire, cacher (à l'insu de l'enfant) cet objet dans une des boîtes, et l'inciter à le rechercher. L'enfant apprendra à reconnaître la bonne boîte au bruit qu'elle fait quand il la secoue.                                     | Exercer la mémoire auditive et visuelle |

<sup>2</sup> Agnès Chaumié, « 75 chansons, comptines et jeux de doigts » Editions Enfance et Musique

| Ages           | Domaine   | Description de l'activité   | Variante (s)  | Objectifs                               |
|----------------|---|---|---|---|
| Dès ≈<br>2 ans | <p>Aspects cognitifs</p> <p>le développement psychomoteur</p> <p>la mémoire</p> | <p>Matériel : des objets en doubles exemplaires, des images représentant ces objets</p> <p>Commencer par placer devant l'enfant, trois objets très distincts. Présenter et nommer chaque objet. Ensuite, lui demander de donner la « même chose » en lui présentant un des objets sans le nommer. Lorsque l'enfant a trouvé l'objet, le nommer.<br/>Augmenter le nombre d'objets.</p> <p>Placer les objets dans une boîte, demander à l'enfant de chercher dans la boîte un, et ensuite deux objets représentés par l'image. Placer l'image devant l'enfant, sans nommer l'objet. Lorsque l'enfant a trouvé l'objet, le nommer.</p> | <p>Matériel : des images d'objets de l'environnement de l'enfant, jouet, cuillère, brosse à dents, etc.</p> <p>Montrer l'image d'un jouet de son environnement immédiat, donner l'image à l'enfant avec la consigne d'aller chercher la « même chose ».</p> <p>Au début, accompagner l'enfant et faire la démarche avec lui.</p> <p>Augmenter la difficulté avec le déplacement dans une autre pièce.</p> | Exercer la mémoire auditive et visuelle |

| Ages         | Domaine   | Description de l'activité   | Variante (s)   | Objectifs  |
|--------------|---|---|--|--|
| Dès ≈18 mois | <p>Aspects cognitifs</p> <p>le développement psychomoteur</p> <p>le graphisme</p> | <p>Matériel : des perles en bois à déplacer sur des trajectoires courbes, comme le jeu « Tourbillon de Nathan »</p> <p>Au début, si possible, utiliser un seul trajet et une perle. Inciter l'enfant à tenir la perle, et à la déplacer sans la lâcher.</p>   | <p>Matériel : des stylos feutres épais, des feuilles de grande dimension ou un tableau blanc (qui facilite le mouvement).</p> <p>Au début, se placer derrière l'enfant et faire en guidance des traits dans le sens, horizontal, vertical, en diagonal, en rond, en vague etc.</p> <p>Accompagner les gestes par des mélodies, des bruitages pour l'inciter à poursuivre son trait et utiliser l'espace de la feuille.</p> | <p>Exercer la tenue d'un outil, le déplacement en continue, les rotations du poignet</p>                       |
| Dès ≈ 2 ans  | <p>Aspects cognitifs</p> <p>le développement psychomoteur</p> <p>le graphisme</p> | <p>Matériel : des feutres, des feuilles de grande dimension à placer sur un support vertical et horizontal, de la musique</p> <p>La consigne est de faire un trait continu lorsque tu entends la musique et lever le feutre lorsque la musique s'arrête. Au début, se placer derrière l'enfant et faire l'activité en guidance.</p> | <p>Matériel : des feutres, des feuilles de grande dimension à placer sur un support vertical et horizontal, de la musique</p> <p>Poursuivre l'activité en dessinant des boucles, des vagues, de gauche à droite, de haut en bas, de bas en haut. La consigne est : « commence à dessiner en même temps que la musique, arrête dès que la musique s'arrête »</p>  | <p>Exercer la tenue d'un outil, le déplacement en continue, les rotations du poignet, la durée de l'effort</p> |

## **Chapitre IV**

### **Application et conclusion**

#### **1. Applications pratiques de « l'outil » dans le cadre de mon travail**

Au cours de la réalisation de ce travail, avec ma directrice de mémoire et une collègue, nous avons réfléchi aux moyens nous permettant d'élaborer un programme et une évaluation de notre intervention auprès des enfants ayant une trisomie 21. J'ai regroupé sous la forme d'un tableau les différents aspects de leurs besoins spécifiques décrits précédemment. J'ai construit un premier modèle, qui devait servir à programmer et évaluer ce travail avec chacun des enfants que nous suivions alors. Nous avons choisi des symboles pour noter les compétences après chaque séance, pour que la prise de note puisse se faire rapidement. Ainsi, ces annotations nous permettraient de visualiser les progrès de l'enfant, les domaines peu appréciés, les points du programme qui n'ont pas été faits etc.

C'est en préparant mon programme de travail pour chacun des enfants, et en complétant ces tableaux, que leur première utilité m'est apparue. En effet, le fait de visualiser sur une seule feuille les points à travailler, me donnait l'assurance de ne pas oublier certains aspects.

La notation après chaque séance de travail m'a permis d'évaluer ce programme, de le modifier, et de répondre le mieux possible aux besoins des enfants.

En appliquant cet « outil » de travail à ma pratique, j'ai pu l'expérimenter, l'évaluer, et le modifier, afin qu'il réponde à mon attente.

Ainsi, il est évident que chacun des points ne peut être travaillé lors d'une séance, que ce programme est prévu pour une période de deux mois, et que pendant ce laps de temps, certains points correspondent davantage aux besoins d'un

moment et paraissent prioritaires. Je peux dire aussi que ce programme me donne l'assurance de ne pas oublier certains domaines, mais qu'il n'est qu'une référence et que mon travail avec l'enfant doit pouvoir s'adapter à sa situation, à ses intérêts, aux attentes de ses parents.

## **2. Conclusion**

Ce travail ne présente qu'une partie des connaissances actuelles sur la trisomie 21. J'ai choisi de ne retenir, parmi l'abondante littérature, que les points de connaissances en lien direct avec notre pratique pédagogique en éducation précoce spécialisée.

Tout au long de ce travail, ma préoccupation a été de construire un document qui soit aussi utile à mes collègues, et plus particulièrement à celles qui n'ont pas encore eu la possibilité de suivre un enfant ayant une trisomie 21.

Au terme de ce travail, je peux affirmer qu'il m'a permis d'approfondir mes connaissances du développement des enfants ayant une trisomie 21. Il m'a aussi permis de réfléchir à ma pratique et aux stimulations spécifiques à leur apporter au cours de leur développement. En construisant les tableaux d'activités, j'ai fait appel à mes expériences dans ces différents domaines, aux expériences de ma directrice de mémoire, et à celles de mes collègues. Pour certains exercices, je me suis inspirée de la littérature existante. Actuellement, ces tableaux me sont très utiles comme ressource pour planifier mon travail avec les enfants ayant une trisomie 21. Cette planification me libère l'esprit et me permet d'être plus à l'écoute de l'enfant et d'improviser en fonction de lui.

| Programme de travail et évaluation                    |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
|---|--|--|--|------|--|-------|------|--|--|
| Nom – Prénom :  |  |  |  |      |  | Age : |      |  |  |
| Symboles : √ réussi ○ apprécié<br>○ refusé – pas fait |  |  |  | Mois |  |       | Mois |  |  |
| <b>Aspects moteurs</b>                                |  |  |  | Date |  |       |      |  |  |
| <i>Motricité bucco-faciale</i>                        |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
|   |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
| <i>Motricité de la main</i>                           |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
|   |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
| <i>Motricité globale</i>                              |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
|   |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
| <i>Motricité du pied</i>                              |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
|   |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
| <b>Aspects sensoriels</b>                             |  |  |  | Date |  |       |      |  |  |
| <i>Auditif</i>  |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
|   |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
| <i>Visuel</i>   |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
|   |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
| <i>Tactile</i>  |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
|   |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
| <i>Goût - odorat</i>                                  |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
|   |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
| <b>Aspects cognitifs</b>                              |  |  |  | Date |  |       |      |  |  |
|   |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
|   |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
|   |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
|   |  |  |  |      |  |       |      |  |  |
|   |  |  |  |      |  |       |      |  |  |

Notes :

## Bibliographie

- Céleste B. et Lauras B., « Le jeune enfant porteur de Trisomie 21 », Edition Nathan Université fac. Psychologie, 1997
- Cuilleret M., « Trisomie 21 Aides et conseils », Masson Paris, 1992
- Cuilleret M., « Les trisomiques parmi nous ou les mongoliens ne sont plus », SIMEP, Paris, 1981
- Fonsny H. et Lysens M-T. « L'éveil du bébé trisomique et son développement moteur (de la position couchée à la marche) », APEM, Heusy, 1990
- Fonsny H. et Lysens M-T., « Après les premiers pas ( ou l'éducation motrice de l'enfant trisomique 21) », APEM, Heusy, 1991
- Fonsny H. et Claessen, « La main du trisomique 21. Instrument de connaissance du monde et du corps », APEM, Heusy, 1996
- Redon I., « Syndrome de Down : prise en charge orthophonique dans sept pays européen », Mémoire, Université de Montpellier I, Faculté de Médecine, 1999
- Lafleur L., « Le langage de l'enfant trisomique 21 », Hôpital Sainte-Justine, Centre hospitalier universitaire, université de Montréal, 1993
- Rondal J-A., « Faire parler l'enfant retardé mental », Ed. Labor, Bruxelles, 1996
- Delafontaine R., « L'éveil à la vie jour après jour », Ed. des Sentiers, 1992
- Chaulet E., « Manuel de pédagogie spécialisée, exercices rééducatifs pour l'enfant handicapé mental », Dunod, Paris, 1998
- Lévy J., « l'éveil du tout petit », Seuil, Paris, 1972
- Groupe Romand des Ergothérapeutes qui travaillent en Pédiatrie GREP, « Outil d'évaluation en ergothérapie avec les enfants », Cahiers de l'EESP, 2001
- Escoffier G., « Kinésithérapie Education précoce », in Geist, no 18, avril 1999
- Lazaroto-Lavigne, « Développement psychomoteur de l'enfant trisomique », in Semaine de formation sur la trisomie à Lyon du 18 au 22 janvier 1988
- Prof. Minaire, « Rééducation fonctionnelle au niveau moteur et kinésithérapeutique », in Semaine de formation sur la trisomie à Lyon du 18 au 22 janvier 1988.
- Vinter S., « Rôle de l'acoustique dans le développement du jeune enfant », in Glossa, les cahiers de l'Unadrio, No 27 (4-8), 1991

Vinter S., « L'organisation pré-conversationnelle chez l'enfant trisomique 21 », in Glossa, No 65 (12-25), 1999

A-M. Bigot-De Comité, « Trisomie 21 : du dépistage à l'élaboration de stratégies d'accompagnement », in Glossa, No 65 (4-11), 1999

Guillemot, « Développement de l'enfant trisomique dans le cadre de la théorie de Piaget », in Semaine de formation sur la trisomie à Lyon du 18 au 22 janvier 1988

Justamond C. et Noack N., « Trisomie 21 : l'envie et le pouvoir de dire », in 7es Journées Nationales sur la Trisomie 21 PAU – 13 et 14 mars 1999

Albert H. Brigance, « Inventaire du développement de l'enfant entre 0 et 7 ans », 2<sup>e</sup> édition française : (revue et augmenté) traduction et adaptation de Anne-Marie Mayotte et Denis Lalonde 1995 CFORP

Delley J. et Jatton M. « Intégration de l'enfant présentant un handicap en milieu préscolaire et scolaire ordinaire », Séminaire Cantonal de l'Enseignement Spécialisé, Lausanne, mai 1993

Agnès Chaumié, « 75 chansons, comptines et jeux de doigts », Editions Enfance et Musique

Bessuges J., « De la communication au langage », in Geist, no 17 (18-19), Janvier 1999

Mirassou A. et Personnaz B., « La rééducation des trisomiques 21 à différentes étapes de leur enfance », in Réadaptation, (20-22) Janvier 1995

Rondal J-A. et Ling PH, « Le suivi langagier dans la trisomie 21 », in journal de la trisomie 21, (13-17) Association de parents et personnes trisomique 21, Belgique