





 Open access • Journal Article • DOI:10.1051/PPSY/2018571059

## **Jeu et parcours de placement : quand l'activité ludique devient la voie de compréhension et de reconstruction du vécu de l'enfant placé** — [Source link](#)

[Alexandra Mettlen](#), [Marie Stievenart](#)

**Institutions:** [University of Liège](#)

**Published on:** 01 Jan 2018

Share this paper:    

View more about this paper here: <https://typeset.io/papers/jeu-et-parcours-de-placement-quand-l-activite-ludique-1ziudf0slp>

# Jeu et parcours de placement : quand l'activité ludique devient la voie de compréhension et de reconstruction du vécu de l'enfant placé

Alexandra METTLEN<sup>1</sup>, Marie STIÉVENART<sup>2</sup>

## Résumé

L'enfant, qui traverse une trajectoire de placement, ancre dans son vécu les traces d'une existence singulière. Au moyen de ses mots, de ses gestes, de ses interactions, de ses inactions et de ses actions, notamment observables dans l'activité ludique, l'enfant placé nous raconte son histoire, nous expose ses besoins et les ressources qui l'animent. Pour parvenir à comprendre la subjectivité de l'enfant et ainsi adapter la prise en charge en visant la reconstruction, les équipes institutionnelles peuvent donc utiliser le jeu. Cet article a pour objectif d'expliquer notre conception de l'activité ludique : elle est une voie de compréhension et de reconstruction du vécu de l'enfant placé. Plus largement, il permet de réfléchir à l'importance de la présence du jeu dans le quotidien de l'enfant placé et à la nécessité de tenir compte des éventuels effets du parcours de vie sur le présent en service résidentiel. Grâce à des illustrations cliniques, nous inscrivons nos idées dans une réalité concrète, nuancée et interprétée avec un regard critique. Nous proposons également des pistes qui peuvent faire suite à notre travail.

**Mots clés :** Jeu, placement, enfant placé, compréhension, reconstruction

## *Play and paths of institutionalisation: when the play activity becomes the way of understanding and reconstructing the lived experience of the child placed in institution*

### *Abstract*

*The child, who crosses a life path of institutionalisation, anchors in his life the traces of a singular existence. By means of his words, his gestures, his interactions, his inactions and his actions, notably observable in the play activity, the child placed in institution tells us his story, exposes his needs and the resources that animate him. In order to understand the subjectivity of the child and thus adapt the care by aiming at the psychological reconstruction, the institutional teams can thus use the play. This article aims to explain our conception of play activity: it is a way of understanding and reconstructing the lived experience of the child in institutional care. More broadly, it makes it possible to reflect on the importance of the presence of the play in the daily life of the child placed and the need to take into account the potential effects of the life process on the present in residential service. Through clinical illustrations, we put our ideas into a concrete reality, nuanced and interpreted with critical analysis. We also offer leads that can follow our work.*

**Key words:** play, foster home, institutionalized child, understanding, psychological reconstruction.

<sup>1</sup>M.D. Psychologue clinicienne. Auteur correspondant : Aachener strasse 117, 4780 Saint-Vith, Belgique.

[a.mettlen@hotmail.com](mailto:a.mettlen@hotmail.com)

<sup>2</sup>Ph.D. Psychologue clinicienne : Service de Clinique et Psychopathologie de l'Enfant, Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation, Université de Liège, Quartier Agora, Place des orateurs, 1, Bâtiment B33, 4000 Liège, Belgique. [marie.stievenart@uliege.be](mailto:marie.stievenart@uliege.be)

## Introduction

L'accompagnement d'un enfant inscrit dans un parcours de placement nécessite de travailler les fragilités d'un petit être dont l'histoire est parsemée d'événements traumatiques. Dans la traversée qui est la sienne, le contexte institutionnel se doit de le soutenir, de lui assurer l'avenir le plus propice en l'aidant à se reconstruire dans un environnement enveloppant, contenant et sécurisant. L'essentiel est que l'enfant puisse retrouver une place, une identité tout en conciliant son histoire familiale et son histoire institutionnelle.

En interrogeant le vécu et la subjectivité de l'enfant placé, une meilleure compréhension de son être peut voir le jour. Ainsi, l'accompagnement peut s'accorder avec davantage de justesse à ses besoins spécifiques. L'objectif de cet article est d'élaborer l'idée suivante : l'activité de jeu, qui fait partie intégrante de l'enfance, est une voie d'accès pour assurer cette compréhension du vécu, des émotions, du fonctionnement de l'enfant placé et ce, en plus d'être un formidable outil de reconstruction. Le jeu offre la possibilité d'adopter le regard de l'enfant placé et de travailler les failles inhérentes à son parcours de placement. Notre article commencera par introduire des éléments de repères concernant le jeu et le vécu de l'enfant placé. Il se poursuivra par l'explication de notre conception du jeu en tant que dispositif de compréhension et de reconstruction. Enfin, nous illustrerons notre propos à travers trois cas cliniques brefs. Il nous apparaît essentiel de transposer nos idées dans une réalité concrète, celle d'enfants inscrits dans un milieu résidentiel.

## Éléments de mise en contexte

Afin de pouvoir développer notre propos, nous commencerons par expliciter ce qui fait le lit de notre article, à savoir le jeu et le contexte de placement institutionnel. Nous proposerons une définition du jeu et nous reviendrons globalement sur ses apports bénéfiques durant l'enfance. Ensuite, nous évoquerons les significations du placement dans l'existence de l'enfant.

### *Définition et apports bénéfiques du jeu*

Que l'on fasse référence à un espace physique, relationnel ou imagé, le jeu semble toujours s'intégrer dans une forme de contenance. Le jeu est l'espace où l'enfant dépose son vécu, ses émotions, ses ressentis, où il repro-

duit le monde qui l'entoure selon ses règles et en fonction de ses besoins, où il crée, invente, imagine dans un entre-deux qui devient le compromis de la réalité externe et de la réalité interne, et où il joue et devient joueur (Freud, 1908/1933 ; Henriot, 1969 ; Winnicott, 1975). Le jeu est en plus une activité consciemment fictive, libre, imprévisible, qui possède des natures différentes, rendant ainsi son expression spécifique à chaque fois (Caillois, 1958 ; Henriot, 1969 ; Winnicott, 1975). Il est plaisant (Krasnor et Pepler, 1980, cités par Sheridan, 2013 ; Sheridan, 1977 ; Wallon, 1941) mais doit surtout être investi par l'enfant de sorte à ce qu'il puisse y vivre une liberté de choix, de décision. Cette dernière spécificité accroît notamment son sentiment d'être intégré dans une activité ludique (Howard & McInnes, 2012 ; McInnes, Howard, Miles, & Crowley, 2011). L'engagement de l'adulte y contribue également. Celui-ci peut prendre des formes multiples allant d'une participation active à la simple proposition de jeu (Lindon, 2001). Si ces caractéristiques favorisent l'impression de jouer, il n'est évidemment pas nécessaire de toutes les retrouver pour créer une sphère ludique investie par l'enfant.

Cet espace de contenance doit continuellement être exploité au cours de la période de l'enfance, traversée qui se caractérise d'ailleurs par des besoins spécifiques et un fonctionnement qui lui est propre (Marinopoulos, 2009). L'enfant, via toutes ses activités ludiques, va acquérir des apprentissages, des capacités motrices, langagières, cognitives, affectives et sociales (MacArdle, 2001 ; Milteer, R.M., Ginsburg, K.R., The Council on Communication and Media, & Committee on Psychological Aspects of Child and Family Health, 2012). Le jeu est donc un besoin qui fait grandir. En plus d'y découvrir des savoir-faire, l'enfant explore son être, son environnement, l'espace et le temps ainsi que son rapport à l'autre. En outre, jouer influe sur son équilibre psychique. En effet, cela lui permet de reproduire ses émotions et le monde qui l'entoure (situations, individus, interactions observées, vécues, etc.) pour mieux les comprendre et les maîtriser. Il extériorise ce qui se passe à l'intérieur de lui et devient acteur de lui-même (Marinopoulos, 2009). L'aire privilégiée que crée le jeu ouvre donc la voie aux phénomènes transitionnels, au partage et à l'appréhension de l'enfant de ce qu'il est et de ce que les autres sont. En plus de stimuler la créativité et l'exploration du monde, le jeu permet à l'enfant de construire son identité et d'exister (Winnicott, 1975).

Dolto (1984) avance que les expériences de vie de l'enfant s'encrent dans le corps de ce dernier. Plus il en vivra, plus il pourra s'accorder au monde qui l'entoure. Plus il jouera, plus il vivra des expériences, des apprentissages, et plus il sera prêt pour l'avenir.

Il est important de souligner que la perception de l'enfant est aussi ce qui conditionne les effets bénéfiques du jeu. Comme nous l'énoncions précédemment, des caractéristiques distinctives permettent d'offrir à l'enfant l'impression qu'il est bel et bien inscrit dans une activité ludique. En appréhendant l'occupation comme telle, l'enfant montre davantage de signes de bien-être émotionnel (Howard & McInnes, 2012). Puisque le jeu n'est pas considéré comme risqué ou possédant des enjeux excessifs, l'enfant tend à s'essayer à de nombreux et nouveaux comportements. Son assurance solidifiée dynamise les prises de décisions ainsi que le contrôle du déroulement et du résultat de la séquence de jeu. La confiance, l'estime de soi sont favorisées en conséquence. Pour terminer, précisons que le jeu peut naître autant au sein de la moindre interaction ludique (exemple : échanges de balle), de la simple action fonctionnelle (exemple : vider-remplir), que dans des activités plus structurées (exemple : jeu de plateau) ou élaborées (exemple : jeu de rôles). Le dispositif ne doit donc pas être toujours caractérisé par des mises en place complexes ou très cadrées (ce point peut notamment rassurer les professionnels quant à l'approche qu'ils peuvent avoir envers le jeu). L'idéal est que le jeu réponde aux aspirations et aux besoins développementaux de l'enfant tout en laissant le champ libre aux envies et aux réalisations spontanées.

### ***Le parcours de placement : quel vécu pour l'enfant ?***

Le parcours de placement se marque premièrement par l'instauration d'une mise à distance entre l'enfant et son milieu de vie. Ce transfert à la fois géographique et social (Potin, 2009) s'insère dans la logique du maintien des liens entre l'enfant et sa famille et est considéré comme la solution à une possible future réunion (Giraud, 2005). Du point de vue de l'enfant, le placement évoque une situation de gravité avec notamment le ressenti que ses parents sont remis en cause. Les représentations qu'il va avoir d'eux et de lui-même vont évoluer. Les questions qui affluent dans son esprit sont bien souvent le résultat de l'incertitude propre au placement. En effet, ce dernier n'est

pas défini dès le départ. Sa durée et son évolution sont en perpétuelle négociation. L'enfant intègre donc un dispositif sans repères. Il y a une mise entre parenthèses de sa vie avec un avant et un après pour lequel on ne peut rien affirmer. Cette absence de repères et cette confrontation à l'inconnu se retrouvent aussi dans l'appréhension du nouveau lieu de vie, de nouvelles personnes et d'un nouveau mode d'existence. Ce qui était connu n'est plus, la déstabilisation est réelle (Potin, 2009). De plus, si l'inadéquation du milieu de vie de l'enfant peut apparaître évidente aux yeux des intervenants psycho-sociaux, il est loin d'être indéniable que l'enfant la comprend, s'en saisit et accepte la séparation. Par voie de conséquence, l'enfant placé cherche continuellement à mettre du sens et de la cohérence sur son parcours (Robin & Séverac, 2013). Les justifications qu'il trouve à sa situation renvoient régulièrement à une auto-responsabilisation (Berger, 2004). En plus du sentiment de culpabilité qu'il peut ressentir, l'enfant placé peut vivre la séparation comme un véritable abandon. Pour autant, il conçoit rarement d'abandonner son milieu d'origine et ses parents (Potin, 2009). Il les disqualifiera d'ailleurs peu ou jamais (Berger, 2004). Il préférera comprendre le placement à travers une culpabilité personnelle que de renier le contexte d'où il vient, cadre d'existence familial, celui qu'il a toujours connu. De ce fait, il est difficile pour l'enfant d'investir le nouveau lieu de vie et les nouvelles personnes qui l'entourent, même s'il ressent la bienveillance de l'accompagnement institutionnel. Il se veut loyal (Berger, 2003). L'enfant est alors tiraillé entre son milieu d'origine et son lieu d'accueil, entre ses parents et les intervenants qui veulent le soutenir (Berger, 2004). Les moyens avec lesquels il fait face au caractère incontrôlable de sa situation l'amènent régulièrement à expérimenter les relations sur des modes rigides ou beaucoup trop perméables (Berger, 2003). En outre, l'imposition de la séparation lui enlève tout contrôle, il n'est plus acteur de sa vie et subit passivement les décisions des intervenants (Robin & Séverac, 2013) mais aussi de ses parents. La souffrance de cette passivité s'ajoute aux blessures de la séparation et à celles qui ont justifié le placement. Les coups portés à l'enfant sont nombreux et la douleur psychologique oblige à créer des dispositifs d'écoute et d'accompagnement adéquats.

L'histoire de vie de l'enfant placé est une traversée qui mêle des lieux, des individus, des

vécus et des émotions. L'institution se veut être le pont, la transition, qui va accueillir l'enfant pendant un temps afin de garantir une continuité, de soutenir ses fragilités et de le guider pour l'amener au mieux à l'étape suivante (Derivois, 2008). Le chemin du placement n'est évidemment jamais le même d'un individu à un autre. Son histoire passée conditionne son vécu institutionnel et ses projets d'avenir sont fonction de nombreuses variables externes à lui (exemples : l'état familial et son évolution, les contraintes institutionnelles telles que les limites d'âge dans les foyers d'accueils, les critères de sélection pour entrer dans une famille d'accueil, etc.). Le placement modifie la trajectoire de l'enfant et crée un présent institutionnel. Au sein de ce dernier, l'enfant va exprimer ce que son parcours passé lui a appris. L'expérience du quotidien lui permet de construire des repères. Plus l'environnement devient familier et plus l'enfant peut se sécuriser (Potin, 2009). La clé de voûte est bien évidemment la construction de liens sécurisants avec les intervenants mais le bagage antérieur rend parfois fort complexe la création et le maintien de ces liens. Aussi, la multiplicité des lieux et des rencontres déstabilise l'enfant qui ne sait plus à qui et à quoi se vouer (Giraud, 2005). La sécurité affective est ce qui est intensément touché chez l'enfant placé. Réparer ou créer cette sécurité, déjouer les modèles internes opérants, favorise la reconstruction. Pour ce faire, le travail doit respecter l'individualité, l'être au monde, les besoins et les spécificités de l'enfant. Il faut s'adapter au vécu pour le soigner.

### ***Le jeu, un moyen de comprendre l'enfant placé***

Le jeu permet à l'enfant d'exprimer son être au monde. C'est notamment grâce à lui que l'on peut approcher l'enfant dans ce qu'il est (Gutton, 1973). Il offre la possibilité de voir le monde avec les yeux de l'enfant, en adoptant sa perspective (Milteer *et al.*, 2012). En même temps que de se construire et de prendre conscience de lui-même en jouant, l'enfant inscrit dans son activité son individualité, sa subjectivité (Appell, 2014). Il utilise le dispositif du jeu pour s'exprimer (Milteer *et al.*, 2012), pour déposer son vécu, pour développer sa personnalité (Winnicott, 1975), et pour extérioriser ses émotions. En effet, le contexte ludique est son langage (Masson, 2016) avec ses symboles (Gutton, 1973). Au travers de l'utilisation de son propre

corps, de celui des autres, de ses rapprochements, de ses mises à distance, de ses actions ou de ses inactions, de son rapport à l'imaginaire et à la réalité (Aprile, Englebert, Gauthier, 2015) dans le jeu, l'enfant se raconte et nous montre son fonctionnement. Nous pouvons saisir ce qui le traverse, qui il est, ce dont il a besoin et son état d'un point de vue plus développemental (Grignon, 2006). Nous sommes amenés à entrevoir son mode d'entrée en relation, la manière dont il expérimente les relations, que cela soit avec ses pairs ou ses donneurs de soins. Enfin, nous avons la possibilité d'observer ses ressources, ses capacités, appuis pour les pistes thérapeutiques et l'accompagnement quotidien.

### ***Le jeu, une voie de reconstruction pour l'enfant placé***

Le travail du lien est une des priorités dans l'accompagnement journalier des enfants placés. Le jeu accompagné d'un intervenant, à travers cet espace de contenance qu'il crée, favorise l'entrée en relation avec l'enfant. Lorsque l'intervenant joue avec celui-ci, il travaille la création et le maintien d'un lien sécurisant à travers un dispositif accessible et inhérent à l'organisation infantile. Il ouvre la voie à une expérimentation différente des relations en s'appuyant sur un modèle contenant et rassurant. Il montre à l'enfant que d'autres vécus affectifs sont possibles en contredisant son fonctionnement interne, établi à partir de ses expériences antérieures avec la figure de soins du milieu d'origine. L'activité ludique offre la possibilité de constituer un moment de partage privilégié avec l'enfant. Bien que les instants de soins soient des opportunités d'échanges extrêmement importantes et essentielles, le jeu apporte en plus un caractère récréatif avec une contribution équilibrée des deux protagonistes. Que ce soit l'intervenant ou l'enfant, chacun peut influencer, enrichir, avec ses moyens et ses réactions, la séance ludique partagée. Aussi, l'intervenant peut s'adapter aux sensibilités, aux besoins et à la manière d'être de l'enfant puisque le jeu permet de saisir les modalités affectives, relationnelles, motrices ou encore cognitives qui l'animent. C'est d'ailleurs grâce à cette ouverture sur son être au monde que la prise en charge (incluant les pistes cliniques et thérapeutiques) peut devenir congruente par rapport aux failles et aux forces de l'enfant. Les ressources, les potentialités, découvertes dans le jeu, sont de véritables appuis pour porter l'adéquation de l'ac-

compagnement. L'amélioration de la qualité de vie de l'enfant est ainsi promue.

En considérant une position plus individuelle, nous pouvons avancer que le jeu permet à l'enfant de contrer, du moins en partie, la souffrance de la passivité née de l'imposition de décisions propres au placement. Au cœur du jeu, l'enfant a l'opportunité d'exercer un contrôle en gérant le déroulement de la séquence, en définissant les modalités, le résultat, en ayant une liberté de choix (ce qui lui permet d'ailleurs de ressentir l'activité comme ludique). Cette possibilité de redevenir acteur influence positivement son estime et sa confiance en lui et rééquilibre quelque peu son existence. L'assurance donnée par l'absence de risque dans le jeu permet de soutenir la prise de décisions et l'adoption de nouveaux comportements. L'enfant se sent capable et libre de suivre ses souhaits. Son image est valorisée par la redécouverte du contrôle, par la prise de position active, mais aussi par les intervenants qui peuvent stimuler sa confiance et son estime lorsqu'ils jouent avec lui. La reconstruction de l'enfant contient inévitablement le travail d'une image positive et d'un équilibre sain pour lutter contre les effets du placement.

Enfin, nous aimerions mettre en exergue la fonction cathartique du jeu afin de conclure sur son caractère thérapeutique. Lorsqu'il joue, l'enfant peut se raconter et exposer les affects qui le traversent et sur lesquels il ne sait pas toujours mettre les mots. Il peut, dans un mouvement exutoire, décharger ses émotions et même les voir accueillies par un intervenant quand le jeu est partagé. L'enfant peut rejouer des vécus, des scènes, des tourments, afin de mieux les maîtriser. Il peut retrouver un contrôle, que cela soit par rapport à sa position passive ou par rapport à une prise de conscience que le monde autour de lui ne peut être régi uniquement par sa personne. Lorsqu'il partage un moment ludique avec l'intervenant, l'enfant peut tester et défier le lien dans l'objectif d'être assuré de sa solidité. C'est en le confrontant qu'il peut progressivement s'y fier.

### ***Le jeu, un reflet des expériences passées et présentes ? Illustrations cliniques de notre conception du dispositif ludique***

Afin d'illustrer notre propos concernant les propriétés de compréhension et de reconstruction du jeu, nous allons présenter trois cas cli-

niques rencontrés : Jeanne, Hélène et Mathéo. Notre volonté est de signifier que le vécu de l'enfant se reflète dans son jeu. Ses expériences passées et son vécu institutionnel présent transparaissent dans ce qu'il met en place au sein de l'activité ludique. À partir de ce qui est ressenti et observé, nous pouvons effectuer des tentatives de compréhension et des propositions de pistes pour la reconstruction. Les très jeunes enfants placés que nous avons rencontrés dans différents foyers possèdent des parcours de vie distincts.

Des séances standardisées de jeu libre ont été organisées de sorte à ce que ces enfants jouent une fois seul et une fois accompagné d'un intervenant qu'ils connaissent bien. Les séances se sont déroulées dans des espaces de jeux familiers de l'institution (en dehors de l'espace de vie commun où se trouvaient les autres enfants). Les séquences ont été filmées puis analysées avec des découpages réguliers pour obtenir des observations fines<sup>1</sup>.

Les séquences de jeu vont être interprétées (brièvement) en se basant sur nos deux axes :

- *Le jeu, une voie de compréhension* de l'enfant placé : observations des affects, des capacités de jeu, de la capacité d'être seul et d'investir le jeu, de la sécurité affective, du

---

1. Après l'obtention des consentements libres et éclairés (Comité d'Éthique ULg) des intervenants et des parents des enfants souhaitant participer, nous nous sommes rendus dans les différents services résidentiels pour filmer les séances de jeu.

Chaque enfant a été prévenu à l'avance qu'un moment de jeu serait organisé et qu'il commencerait par jouer seul puis accompagné ou inversement. L'un des objectifs était de limiter les perturbations dans les rituels de la journée et de préparer l'enfant afin qu'il puisse savoir à quoi s'attendre. Nous avons conservé une familiarité des lieux et les repères en faisant jouer l'enfant dans un espace habituel avec des jouets connus. Notre volonté a aussi été d'amoindrir au maximum notre intrusion (caméra discrète, très peu de présence dans l'espace de jeu).

Il y a eu, par enfant, 10 minutes de jeu seul et 10 minutes de jeu accompagné. Les analyses ont été réalisées par la suite en visualisant à plusieurs reprises les films. Nous avons utilisé la grille d'analyse du Crowell (Crowell & Feldman, 1988), validée empiriquement (Loop, Mouton, Brassart, & Roskam, 2017) pour le jeu accompagné. Nous avons conçu une grille d'analyse pour le jeu seul qui permet une comparaison avec la grille du Crowell. La procédure du Crowell permet initialement d'observer les interactions entre un enfant et son parent au cours de plusieurs phases. Dans le cadre du sujet de notre article, la séquence concerne uniquement la phase de jeu libre et le parent est remplacé par un intervenant qui supplée à la fonction parentale.

rapport avec l'intervenant, du mode d'entrée en relation, interprétations cliniques.

- *Le jeu, une voie de reconstruction* de l'enfant placé : pistes cliniques à investiguer, personnalisation de l'accompagnement en fonction des besoins (Projet Éducatif Individualisé), éléments cliniques sur lesquels veiller, mise en évidence des ressources et des processus en cours de reconstruction dans le jeu.

### Jeanne

Jeanne a deux ans et deux mois. Elle vit depuis une durée de un an et six mois dans son foyer d'accueil. Elle a été placée à huit mois et n'a connu que cette institution dans laquelle elle est pleinement intégrée et investie. Jeanne est une enfant « placée », c'est-à-dire qu'elle a vu son placement débiter très jeune et se dérouler dans le même lieu d'accueil. La continuité et la stabilité ont été assurées au sein de son parcours (Potin, 2011).

Lorsque Jeanne joue seule, elle explore intensément et avec beaucoup de liberté l'espace et les jeux. Elle manipule et observe les jouets, démontre un certain enthousiasme et des affects positifs. Elle vide et remplit avec ferveur les bacs. En situation accompagnée, elle accueille avec le sourire l'intervenant et s'oriente directement vers lui pour créer des interactions. Elle se laisse porter par les propositions et les aides de l'adulte mais construit aussi la séance en fonction de ses curiosités. Les deux séquences de jeu (seul et accompagné) sont investies par Jeanne et sont rythmées par des attitudes assurées et des affects sécurisés.

#### *Voie de compréhension*

Le rapport à l'adulte reflèterait une sécurité affective que l'on retrouve dans le jeu solitaire. Les deux phases du jeu sont vécues sans une seule expression d'angoisse et sans attitudes contrôlantes, changeantes, ou évoquant un fort besoin de proximité avec l'intervenant. Jeanne semble savoir profiter de la présence de ce dernier pour élaborer son activité ludique. Elle dépose des affects positifs et démontre une curiosité et une jovialité. Elle sait faire preuve de compliance, de persévérance et d'initiatives.

#### *Voie de reconstruction*

Le parcours de vie de Jeanne est celui d'une enfant placée qui a pu s'approprier son nouveau contexte d'existence en expérimentant une progressive familiarité et l'intégration de repères réguliers et contenant. L'accompagnement doit assurer cette continuité sécurisante pour favoriser l'épanouissement et combler les

failles de la vie institutionnelle. Puisque son placement a eu lieu lorsqu'elle était très jeune et qu'elle évolue dans un même environnement rassurant et répondant à ses besoins, son jeu reflète un quotidien où des liens solides ont pu être créés, où elle est accompagnée pour qu'elle vive, à travers ses activités, une position active et où les intervenants saisissent ses sensibilités.

### Hélène

Hélène a deux ans et un mois. Elle a changé deux fois de milieux résidentiels d'accueil. Au sein du second foyer dans lequel elle se trouve actuellement, Hélène est intégrée depuis un mois dans une nouvelle section. Elle vit donc dans un nouveau contexte de vie depuis peu. Hélène est ce qu'on appelle une enfant « déplacée », soit une enfant qui a connu plusieurs lieux d'accueil. Avec le manque de stabilité et de temps d'adaptation nécessaire, elle n'a probablement pas su (ou très peu) explorer et investir son milieu, les individus et tout ce qui pouvait lui être offert. Le risque de rupture a été permanent, ce qui a pu ébranler la construction d'une sécurité affective (Potin, 2011).

En phase de jeu autonome, Hélène erre, recherche la présence d'un intervenant, ne parvient pas à explorer et tourne quelque fois sur elle-même. Elle s'attarde de courts instants sur deux petits jeux (lancer des cubes et enfiler des anneaux sur des supports droits). Avec l'intervenant, Hélène exprime bien plus d'affects positifs et d'enthousiasme. Elle persévère dans des jeux plus élaborés, soutenue et aidée par l'adulte. Elle reste physiquement proche de celui-ci. Le vécu du jeu accompagné apparaît bien plus apaisé.

#### *Voie de compréhension*

Hélène apparaît ne pas avoir pu intérioriser une base de sécurité suffisante que pour parvenir à jouer sans une présence et un soutien constant de l'intervenant. L'anxiété se marque dans le jeu non-accompagné. L'investissement de l'espace et des jeux est limité en conséquence. Lorsque l'enveloppe contenante de l'intervenant l'accompagne, Hélène parvient à davantage profiter de l'instant. Elle exprime une plus grande confiance et prend plaisir dans le succès de ses actions. Cette réassurance à travers une présence/un contact physique semble nécessaire pour qu'elle puisse se défaire de ses affects d'angoisse. La relation s'inscrirait sur un mode perméable (l'enfant exprime une importante dépendance à l'adulte, un besoin de proximité et de soutien certain).

### ***Voie de reconstruction***

Le parcours d'Hélène évoque les déplacements et le récent changement de lieu de vie. Elle est présente depuis peu dans sa section, ce qui implique une déstabilisation de ses repères, de la familiarité qu'elle peut avoir envers les intervenants et le contexte. L'accompagnement d'Hélène devrait travailler à la fois le lien, l'appréhension et l'appropriation d'un nouveau lieu de vie et la construction de repères. L'environnement devrait pouvoir offrir une place substantielle afin de créer une inclusion (une place, un rôle, une fonction, une identité respectée et reconnue dans le foyer). Il est essentiel de permettre à Hélène une progressive intégration d'un sentiment de sécurité. La prise en charge doit idéalement être soutenue et continue pour assurer la solidité du lien et la transformation du mode d'expérimentation des relations. Au sein du jeu, Hélène extériorise ses fragilités et ses besoins auxquels l'intervenant peut répondre, notamment en jouant avec elle. La séquence montre d'ailleurs que l'intervenant installe un soin du lien et de l'estime d'Hélène tout en appréhendant sa manière d'être.

### **Mathéo**

Mathéo a deux ans et cinq mois. Son parcours de vie a été rythmé par trois placements entrecoupés de deux retours en famille. Le premier placement a duré deux mois et a été suivi d'un retour en famille de sept mois. Le deuxième placement s'est étendu sur six mois et a débouché sur un nouveau retour en famille de six mois. Aujourd'hui, il vit depuis cinq mois dans son foyer actuel. Mathéo est un enfant « replacé » puisqu'il a vécu dans une alternance qui lui a permis de conserver un lien continu avec sa famille (Potin, 2011). En plus de traverser un contexte de ruptures, l'enfant replacé est tiraillé entre son milieu d'origine omniprésent et son milieu d'accueil. L'investissement du foyer et des liens est donc très complexe (Berger, 2004).

En phase autonome, Mathéo n'a aucune difficulté à investir l'espace et les jeux. Il explore intensément, démontre des affects positifs et un enthousiasme par rapport aux jouets. Il s'engage dans plusieurs activités et persévère. Au sein du jeu accompagné, Mathéo présente moins d'affects positifs, peu de persévérance et ne suit que très peu les suggestions et les aides de l'intervenant. Lorsque l'adulte souhaite créer du lien, Mathéo oscille entre des comportements de mise à distance et de rap-

prochement. Il ne s'investit pas pleinement dans la relation mais il ne la rejette pas non plus. Les oscillations comportementales sont régulières au cours de la séance. Par exemple, Mathéo peut exprimer un besoin d'aide et de consolation en tendant une main et ce, tout en détournant son regard et le reste de son corps quand l'intervenant répond en lui prenant la main. Il peut se rapprocher physiquement de ce dernier mais sans présenter de postures corporelles qui invitent à l'échange. Il peut apporter un jouet tout en repoussant verbalement l'intervenant qui souhaite l'aider ou qui lui fait des propositions d'activités. Le vécu du jeu apparaît moins positif en phase accompagnée par rapport au jeu seul.

### ***Voie de compréhension***

Si Mathéo apparaît suffisamment sécurisé que pour profiter d'un instant de jeu seul, il ne l'apparaît pas assez lorsqu'un adulte est présent, lorsqu'un lien affectif s'impose. C'est finalement envers l'adulte que Mathéo montre une insécurité. Cet adulte viendrait confronter le mode de fonctionnement rigide de Mathéo qui présente des attitudes changeantes voire contrôlantes. La présence de l'adulte ferait davantage resurgir les failles de la sécurité affective de Mathéo, ce dernier ne sachant ou ne voulant pas investir pleinement une relation avec un intervenant inscrit dans son quotidien.

### ***Voie de reconstruction***

L'histoire de Mathéo résumée en quelques lignes montre rapidement comme les bouleversements ont rythmé son existence. Les placements se sont accumulés dans un contexte où le lien avec la famille a été nourri par des retours considérables. La fragilité du lien transparait dans le rapport à l'intervenant. La reconstruction de Mathéo dans son foyer d'accueil implique de confronter et de travailler son mode d'entrée en relation. Dans l'espace de jeu, Mathéo se raconte et teste fortement le lien, il le met à l'épreuve. La réponse idéale de l'intervenant serait de prouver que ce lien subsiste dans la continuité, peu importe les coups qu'il peut subir. Mathéo ouvre la voie au travail de la sécurité affective dans le jeu. Aussi, le parcours de Mathéo a entretenu conséquemment le rapport familial. L'investissement du milieu d'accueil peut se complexifier par la loyauté renforcée envers le contexte d'origine. L'accompagnement devrait porter un regard sur la conciliation nécessaire entre le présent institutionnel et le



passé familial, entre la famille et le foyer avec ses intervenants. Il est nécessaire que Mathéo ne soit pas tirailé et puisse autant préserver son lien familial que son lien institutionnel.

## Discussion

Ces illustrations cliniques nous permettent de souligner l'importance de considérer l'enfant dans son individualité et dans son histoire propre. Comme nous l'avons exposé, il est fort probable de voir un parcours passé, avec toutes les expériences qu'il suppose, influencer conséquemment le présent de l'enfant. À partir du moment où le temps de présence dans le foyer ne correspond pas à un long placement et où les vécus passés sont encore prégnants, il est pertinent de réfléchir aux possibles conséquences des épreuves de vie antérieures. Nous pouvons constater que lorsque l'enfant a pu s'approprier sur la durée son lieu d'accueil, se créer des repères et se construire des relations sécurisantes, la solution du placement devient celle de la reconstruction et l'institution le moyen de stimuler les ressources et de répondre aux besoins. Le temps fait son travail lui aussi. Les changements institutionnels, les déstabilisations régulières, le conflit de loyauté renforcé, les apprentissages adaptatifs dans un contexte non-adéquat consolident les effets négatifs du placement. Les expériences passées peuvent donner du sens à certains comportements et états émotionnels de l'enfant et peuvent éclairer les pistes thérapeutiques à investiguer. Pour les constater, le jeu est l'une des voies privilégiées. Le développement des enfants placés est d'ailleurs considérablement favorisé par une pratique réfléchie du jeu (Taneja, Beri, & Puliyl, 2004). En outre, un accompagnement régulier et contenant permet à l'enfant d'acquérir des compétences de jeu de plus en plus importantes qui se reflèteront dans son vécu et son développement général (Daunhauer *et al.*, 2007, 2010). Revenons à présent un instant sur les catégories de parcours (placé, déplacé, replacé) décrits dans nos cas cliniques (Potin, 2011). Nous pouvons constater que l'interprétation clinique et l'adaptation de la prise en charge peuvent trouver leur origine dans la constatation des étapes du placement et dans la compréhension du vécu qui en découle. La condition « placée » serait la plus propice à l'épanouissement de l'enfant, tel que c'est le cas pour Jeanne. Elle correspond à un temps de placement considérable et donc à une familiarisation du milieu. L'enfant a eu la possibilité

d'intérioriser les repères et de consolider des liens substantiels grâce à une expérience plus longue du quotidien en foyer. La condition « déplacée », comme pour Hélène, met en évidence l'impossibilité d'investir le milieu et les individus en raison de déplacements et de ruptures. Elle renvoie aussi à une présence récente dans le foyer d'appartenance et donc à une existence au sein d'un environnement encore méconnu. Du fait de ce vécu mouvementé, l'enfant déplacé n'a pas pu intérioriser un sentiment de sécurité affective. Il ne parvient que très difficilement à appréhender avec assurance son lieu d'accueil et les figures de soins qui le soutiennent. La construction et la consolidation de cette sécurité va suivre les pas du processus de familiarisation du milieu qui implique contenance, stabilité et régularités. Enfin, la condition « replacé » témoigne des déchirures que peut subir un enfant, comme Mathéo, tirailé entre deux appartenances, entre deux identités. Il apparaît nécessaire de travailler le versant relationnel par une conciliation entre l'histoire passée et l'histoire présente. Sans cela, l'enfant risque d'automatiser la mise à l'épreuve du lien ou de ne pas parvenir à se défaire de sa croyance en l'obligation d'être strictement fidèle au contexte d'origine (à nous de lui prouver que l'engagement du lien institutionnel est fiable, sécurisé et qu'il n'abîme en rien la loyauté portée à sa famille).

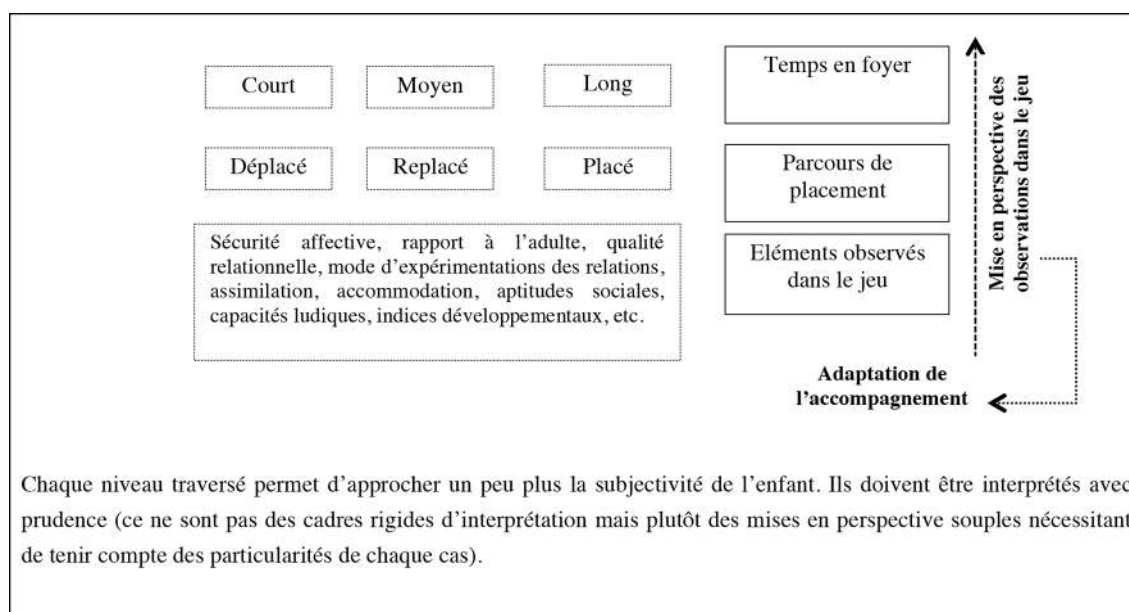
Les différents parcours de placement permettent donc de créer une réflexion clinique à partir de ce qui est observé dans le jeu des enfants. Il y a, finalement, une mise en perspective des comportements issus de l'activité ludique en considérant plus largement l'histoire du placement. Ce dernier point dessine la possibilité d'entrevoir une lecture clinique à partir de plusieurs niveaux : le niveau « *temps de présence en foyer*<sup>2</sup> » (depuis combien de temps l'enfant est-il placé dans son foyer actuel ?) ; le niveau « *parcours de pla-*

2. Comme nous l'avons constaté dans les illustrations cliniques, un temps court en foyer place l'enfant devant des défis relationnels et affectifs bien plus conséquents que ceux d'un enfant présent depuis un temps plus considérable. Un temps de placement moyen évoquerait une familiarisation progressive au milieu mais aussi la subsistance de difficultés affectives qui démontrent l'importance de la continuité sans failles du soin. Ce niveau doit être bien évidemment nuancé au moyen des deux autres et par la conscience qu'une institutionnalisation ne se vit jamais de la même manière et que, si elle devient très longue, elle peut avoir des effets fort délétères.

cement » (placé, déplacé, replacé) ; le niveau « éléments cliniques plus spécifiques issus de l'observation du jeu » (sécurité affective, mode d'expérimentation des relations, ressources, capacités d'assimilation et d'accommodation, etc.). Notons que ces derniers peuvent aussi être observés ailleurs que dans le jeu (exemples : les instants de soins, les repas, les transitions de l'école au foyer, etc.) mais que notre angle privilégié reste l'activité ludique. Le jeu est une porte d'entrée pour comprendre et soigner. Cette ouverture ne doit pas se défaire des trois temps de l'histoire : le passé (vie familiale et parcours de placement), le présent (institutionnel) et le futur (projet construit à partir des interactions

entre la sphère familiale, institutionnelle et subjective, c'est-à-dire spécifique à l'enfant lui-même).

Cette conception de lecture clinique est illustrée schématiquement dans la figure 1. Elle montre qu'une mise perspective des observations du jeu avec le parcours du placement et la durée de présence en foyer permet de retracer les traces d'un vécu afin de mieux le saisir. Ce qui découle de cette compréhension est une adaptation du soin. Une meilleure connaissance des éventuelles blessures d'un parcours particulier permet aussi de se préparer, sans être dans l'attente de comportements précis, à ce que peut extérioriser un enfant placé avec son histoire singulière.



En ce qui concerne nos observations, il est essentiel de préciser qu'elles ont été réalisées dans un environnement qui possède davantage un caractère expérimental que naturel. En effet, l'institution se marque par des défis au quotidien qui amènent notamment les intervenants à prendre en charge un nombre important d'enfants et ce, malgré un manque d'effectifs. Les tâches journalières sont multiples, intenses et se suivent avec un rythme effréné, empêchant régulièrement la création de moment individuel partagé (comme celui de notre contexte de recherche) au-delà du soin physique. Nous touchons là au cœur de la Protection de l'enfance qui se retrouve de plus en plus dépassée par l'abondance de cas nécessitant le placement et qui ne possède pas les moyens suffisants que pour parvenir à offrir des environnements favorables à un soutien

optimal. N'oublions évidemment jamais comme la pratique quotidienne des intervenants est engagée bien que difficile.

Au-delà de la compréhension et des pistes de reconstruction que nous avons mise en évidence dans nos cas cliniques, il existe aussi des variables non investiguées qui doivent être considérées. Le jeu des enfants rencontrés a pu nous offrir des indices sur les possibles conséquences de leurs expériences antérieures et de leur parcours de placement, ainsi que des indications sur leurs vécus affectifs et leur appréhension de l'environnement résidentiel et des nouvelles figures de soins. Cependant, ces observations doivent s'associer à celles que l'on peut constater dans d'autres activités du quotidien et qui permettent de dresser un portrait plus complet du fonctionnement de l'enfant. Les capacités de résilience et les fac-

teurs de protection et de risque de l'environnement doivent aussi faire l'objet d'une attention particulière afin de mieux comprendre les forces de l'enfant et les ressources qui l'entourent et l'animent. Aussi, une investigation plus approfondie du profil d'attachement, du modèle de construction de la sécurité affective, pourrait renforcer les observations réalisées dans le jeu. Nous pourrions utiliser un *Q-Sort d'attachement* (Waters & Deane, 1985) avec un observateur externe (Pierre-humbert *et al.*, 1995). Cette méthode présente l'avantage de collecter des données sur les comportements d'attachement de l'enfant dans un environnement naturel avec des séquences d'observations longues. L'enfant pourrait être observé au cœur même de l'espace de vie commun en présence des autres enfants, de plusieurs intervenants, des repères et des règles du lieu. Dans le prolongement de cette conception, les données du jeu récoltées dans notre étude pourraient être complétées par celles obtenues en observant le jeu dans l'environnement naturel en utilisant, par exemple, la *Play Observation Scale* (Rubin, 2001). Enfin, l'angle parental est également à considérer avec une attention toute particulière. L'histoire de vie des parents, ce que vont nous rapporter ceux-ci sur leur enfant, sur leur fonctionnement familial et sur leur contexte d'existence offriront d'amples données pertinentes et nécessaires à la compréhension du vécu de l'enfant. L'accompagnement institutionnel implique aussi un accompagnement des parents avec l'enfant. Ils font partie intégrante de l'identité de l'enfant et du processus de placement. Ils impactent aussi le vécu et le projet institutionnel. La prise en considération et la reconnaissance parentale sont essentielles. De plus, le dispositif ludique mis en exergue dans le sujet de cet article pourrait éventuellement être transposé dans le cadre des visites accompagnées et du soutien parental (filmer des séquences de jeu entre l'enfant et son (ses) parent(s) afin de saisir la dynamique existante et de cibler les compétences et les éléments affectifs à travailler).

### ***Pistes créatives***

Dans cette courte section, nous allons proposer quelques pistes (suggestions) pour favoriser l'installation de temps de jeu dans le quotidien du foyer. Nous les avons créées à partir de notre expérience personnelle et de notre recherche dans la littérature scientifique.

L'institution et les intervenants psycho-sociaux ne doivent pas se sentir entièrement responsables de la présence du jeu. L'école joue aussi un rôle important dans la stimulation de l'activité ludique.

- Création d'une ludothèque dans le foyer : mettre des jeux continuellement à disposition, triés par catégorie (fonctionnel, symbolique, etc.) et âge. Ce dispositif permet à l'enfant un accès complètement libre à différents jeux (il peut jouer à tout ce qu'il souhaite, peu importe la catégorie ou l'âge) et à l'intervenant d'avoir un support facilitant la proposition de jeu (accompagné, seul ou en groupe) qui cible les besoins de l'enfant.

- Mises en place d'ateliers ludiques (aussi souvent que l'équipe éducative peut se le permettre au vu de ses effectifs journaliers) : le groupe d'enfants du foyer est divisé en plusieurs sous-groupes qui réaliseront chacun un jeu (« un atelier »). Chaque atelier peut être visité une fois par tous les sous-groupes (principe de la tournante). Le cadre peut également être plus souple en laissant les enfants librement jouer à partir de jeux mis à disposition (jeux individuels, de groupe ou accompagnés par l'intervenant). Cette mise en place donne l'opportunité de consacrer des moments précis au jeu, éventuelles fenêtres d'observations, et présente l'avantage de s'assurer de la subsistance du jeu chez tous. De plus, si ces ateliers sont organisés régulièrement et de façon constante, ils pourraient devenir des rituels inscrits dans la conscience des enfants.

- Organisation de séances de jeu filmées entre l'enfant et son éducateur référent : dans la lignée de notre étude, nous pensons, si l'institution possède les moyens matériels (caméra, effectifs suffisants, etc.), qu'il serait très bénéfique à l'accompagnement quotidien de filmer des courtes séances de jeu entre l'enfant et son éducateur référent. Par exemple, une séance pourrait être organisée à chaque synthèse d'évolution de l'enfant afin de constater les évolutions, les failles, de confirmer des pistes thérapeutiques ou d'en créer des nouvelles et ce, à travers l'angle du jeu (des grilles d'observations peuvent être utilisées pour formaliser les données). Ce dispositif permet de travailler d'une manière privilégiée le jeu et le lien qu'entretient chaque enfant avec son éducateur référent ainsi que l'adaptation de la prise en charge.

Notre article place au cœur de sa réflexion l'activité ludique pour soutenir l'accompagnement institutionnel. Il est évident que diverses

méthodes existent pour interroger la subjectivité de l'enfant. Nous avons créé une continuité entre les observations dans le jeu et les données plus anamnestiques, tout en ayant conscience que d'autres dispositifs de compréhension et de reconstruction (complémentaires et non exclusifs) existent.

## Conclusion

Une lecture à travers le jeu est un véritable moyen d'investiguer l'être au monde de l'enfant tout en respectant les spécificités de son organisation infantile. Le jeu installe les premiers mouvements de compréhension et d'élaboration de l'accompagnement thérapeutique. Nous pouvons signifier que l'intervenant est véritablement la clé de l'accompagnement. C'est à travers lui, à travers son approche, ses actions, ses adaptations, que l'enfant peut reconstruire une existence favorable. Les pratiques du quotidien s'inscrivent dans des réflexions qui mettent sans cesse au travail l'intervenant afin qu'il puisse s'ajuster à l'enfant dans la continuité. Si le bien-être de l'enfant est au premier plan de l'intervention, il ne faut pas oublier que celle-ci s'exprime grâce aux compétences de l'intervenant psycho-social. Ajoutons que le travail avec l'enfant placé, c'est de faire en sorte qu'il se découvre dans ce qu'il est réellement, en dehors de toutes ses adaptations à la souffrance. C'est agir pour qu'il soit lui-même, un enfant avec ses besoins et ses potentialités, un enfant avec son individualité et son rapport au monde. L'institution et les intervenants ont les capacités de faire éclore l'enfant en le détachant de son bagage traumatique. Il est essentiel de transformer l'expérience de placement par une appropriation positive et par l'intériorisation de nouveaux repères quotidiens sécurisants. Rappelons-nous de la nécessité du jeu, de ses bienfaits et de son utilité dans l'adaptation du soin. ■

## Remerciements

Merci à Monsieur Thomas Ferbus pour son regard, son interprétation et la richesse de son expérience qui ont contribué à l'amélioration et à l'élaboration de cet article.

Cette étude a été réalisée en conformité avec les guidelines éthiques de l'APA et selon les recommandations d'Helsinki.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Appel J.-R. (2014). La place de l'adulte dans le jeu de l'enfant, *Spirale*, 70, 173-174. doi : 10.3917/spi.070.0173.
- Aprile P., Englebert J., Gauthier J.M. (2015). La sécurité affective chez l'enfant en milieu résidentiel : Des soins du corps au bien être émotionnel. *Évolution Psychiatrique*, 80 (3), 501-513.
- Berger M. (2003). *L'enfant et la souffrance de la séparation : Divorce, adoption, placement*. Paris, France : Dunod.
- Berger M. (2004). *L'échec de la protection de l'enfance* (2th ed.). Paris, France : Dunod.
- Caillois R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris, France : Gallimard.
- Crowell J., Feldman S. (1988). Mother's internal models of relationships and children's behavioral and developmental status: A study of mother-child interaction. *Child Development*, 59, 1273-1285.
- Daunhauer L. A., Coster W. J., Tickle-Degnen L., Cermak S. A. (2007). Effects of caregiver-child interactions on play occupations among young children institutionalized in Eastern Europe. *American Journal of Occupational Therapy*, 61, 429-440. doi : 10.5014/ajot.61.4.429
- Daunhauer L. A., Coster W. J., Tickle-Degnen L., Cermak S. A. (2010). Play and cognition among young children reared in an institution. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 30, 83-97. doi : 10.3109/01942630903543682.
- Derivois D. (2008). La traversée traumatique de l'enfant placé en institution : Un point de vue clinique. *Pratiques Psychologiques*, 14, 339-356. doi : 10.1016/j.prps.2008.05.003.
- Dolto F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris, France : Seuil.
- Freud S. (1933). La création littéraire et le rêve éveillé. In M. Bonaparte & E. Marty (Éd. & Trans.), *Essais de psychanalyse appliquée* (pp. 69-81). Paris, France : Gallimard (original work published 1908). Retrieved from [http://classiques.uqac.ca/classiques/freud\\_sigmund/essais\\_psychanalyse\\_appliquee/04\\_creation\\_litteraire/creation\\_litteraire.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/freud_sigmund/essais_psychanalyse_appliquee/04_creation_litteraire/creation_litteraire.pdf)
- Giraud M. (2005). Le travail psychosocial des enfants placés. *Déviance et Société*, 4, 463-485. doi : 10.3917/ds.294.0463.
- Granjon E. (2006). Le jeu en thérapie familiale psychanalytique. *Le Divan Familial*, 16, 45-60. doi : 10.3917/difa.016.0045.
- Gutton P. (1973). *Le jeu chez l'enfant*. Paris, France : Larousse.
- Henriot J. (1969). *Le jeu*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Howard J., McInnes K. (2012). The impact of children's perception of an activity as play rather than not play on emotional well-being. *Child: Care, Health and Development*, 39, 737-742. doi : 10.1111/j.1365-2214.2012.01405.x.
- Lindon J. (2001). *Understanding children's play*. Cheltenham, England : Nelson Thornes.

- Loop L., Mouton B., Brassart E., Roskam I. (2017). The observation of child behavior during parent-child interaction: The psychometric properties of the crowell procedure. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1040-1050. doi : 10.1007/s10826-016-0625-0.
- MacArdle P. (2001). Children's play. *Child: Care, Health and Development*, 27, 509-514.
- Marinopoulos S. (2009). *Dites-moi à quoi il joue, je vous dirai comment il va*. Paris, France : Les Liens qui Libèrent.
- Masson M. (2016). *Introduire l'enfant au social*. Bruxelles, Belgique : Frédéric Delcor (Yapaka).
- McInnes K., Howard J., Miles G., Crowley K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years*, 31 (2), 121-133. doi : 10.1080/09575146.2011.572870.
- Milteer R.M., Ginsburg K.R., The Council on Communication and Media, & Committee on Psychological Aspects of Child and Family Health. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: Focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129, 204-213.
- Pierrehumbert B., Mühlemann I., Antonietti J.-P., Sieye A., Halfon O. (1995). Étude de validation d'une version francophone du « Q-Sort » d'attachement de Waters et Deane. *Enfance*, 3, 293-315. doi : 10.3406/enfan.1995.2138.
- Potin E. (2010). Vivre un parcours de placement. Un champ des possibles pour l'enfant, les parents et la famille d'accueil. *Sociétés et Jeunesses en Difficultés*, 8. Retrieved from <http://sejed.revues.org/6428>.
- Potin E. (2011). Du lien dangereux au lien en danger, la place des parents quand leur enfant est placé. *Recherches Familiales*, 8, 115-133. doi : 10.3917/rf.008.0115.
- Robin P., Séverac N. (2013). Parcours de vie des enfants et des jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance : Les paradoxes d'une biographie sous injonction. *Recherche Familiales*, 10, 91-102.
- Sheridan M.D. (1977). *Spontaneous play in early childhood: From birth to six years*. Windsor, England : NFER.
- Sheridan M.D. (2013). *Jeu et développement chez le jeune enfant : De la naissance à 6 ans* (S. Colson, Trans.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur. (Original work published 2011).
- Taneja V., Beri R.S., Puliyl J.M. (2004). Play in orphanages. *Indian Journal of Pediatrics*, 71, 297-299.
- Wallon H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris, France : Armand Colin.
- Waters E., Deane K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood, in I. Bretherton et E. Waters (Eds), *Growing points of attachment theory and research, Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 41-103.
- Winnicott D.W. (1975). *Jeu et réalité : L'espace potentiel*. Paris, France : Gallimard.