

Cures de langage(s)

---

## **Apport du DIR/Floortime® dans le développement de la communication dans le trouble du spectre autistique : étude de cas**

Anne-Sophie LASSALLE  
Université de Lille, ULR 4072 – PSITEC

### **Résumé**

Le Floortime est une méthode d'apprentissage par le jeu, citée par la HAS comme méthode complémentaire dans l'accompagnement des personnes avec TSA. Nous avons tenté d'étudier ses effets dans le domaine de la communication par le moyen d'un protocole individuel. L., 11 ans, présente un syndrome autistique associé à une déficience intellectuelle. Les compétences communicatives de L. ont été évaluées à l'aide de l'ECSP et observation des comportements de communication au long des séances. Les résultats montrent une progression chez L. et permet de discuter l'apport potentiel du floortime.

### **Abstract**

*Floortime is a method of learning through play, cited by the HAS as a complementary method in the accompaniment of people with TSA. We have tried to study its effects in the field of communication by means of an individual protocol. L., 11 years old, has an autistic syndrome associated with an intellectual disability. L.'s communicative skills were assessed using the ECSP and observation of communication behaviours throughout the sessions. The results show a progression in L. and allows to discuss the potential contribution of floortime.*

## **Plan**

### **Introduction**

### **Méthode**

*Présentation de la participante*

*Matériel*

*Procédure*

### **Résultats**

*Analyse des évaluations ECSP*

*Analyse des séances de floortime*

### **Discussion**

### **Remerciements**

### **Annexe : Définitions des unités comportementales des diverses grilles**

## Introduction

L'accompagnement global des personnes présentant des troubles du spectre autistique est en enjeu majeur pour permettre une trajectoire individuelle la plus favorable possible de ces personnes. Cet enjeu est parallèle à celui d'un diagnostic des plus précoce pour une mise en place d'intervention la plus précoce également.

Le trouble du spectre autistique est défini dans le DSM-V (APA, 2015) par un ensemble de critères diagnostiques et la notion de continuum de sévérité. Les critères diagnostiques repèrent la présence de déficits persistants dans la communication sociale et interactions sociales, le caractère restreint et répétitifs des comportements, intérêts et des activités, et la présence de symptômes dès la petite enfance (pouvant s'exprimer lorsque l'enfant est confronté à des exigences sociales).

La Haute Autorité de Santé (HAS) a publié en 2012 un rapport de recommandations de bonnes pratiques concernant les interventions éducatives et thérapeutiques dans le cadre du spectre autistique. Ce rapport se base sur des avis d'experts en lien avec les données probantes sur l'efficacité de ces interventions.

Il est à remarquer que les situations de jeu sont maintes fois citées dans ce rapport de recommandations, à la fois comme un domaine d'interventions (développer les habiletés de jeu) et comme représentant des situations susceptibles de favoriser le développement des compétences d'interactions sociales, de communication, du langage, cognitives, émotionnelles.

Nous nous sommes intéressées à un programme particulier qui se base sur le jeu, activités ludiques et dont les principes nous semblent pertinents, écologiques et respectueux de la singularité de l'enfant.

Le DIR/Floortime® (DIR-Developmental Individual differences Relationship-based) est une méthode développementale, développée aux États-Unis par l'équipe du Dr Stanley Greenspan en 1997 (Greenspan et Wieder, 1997).

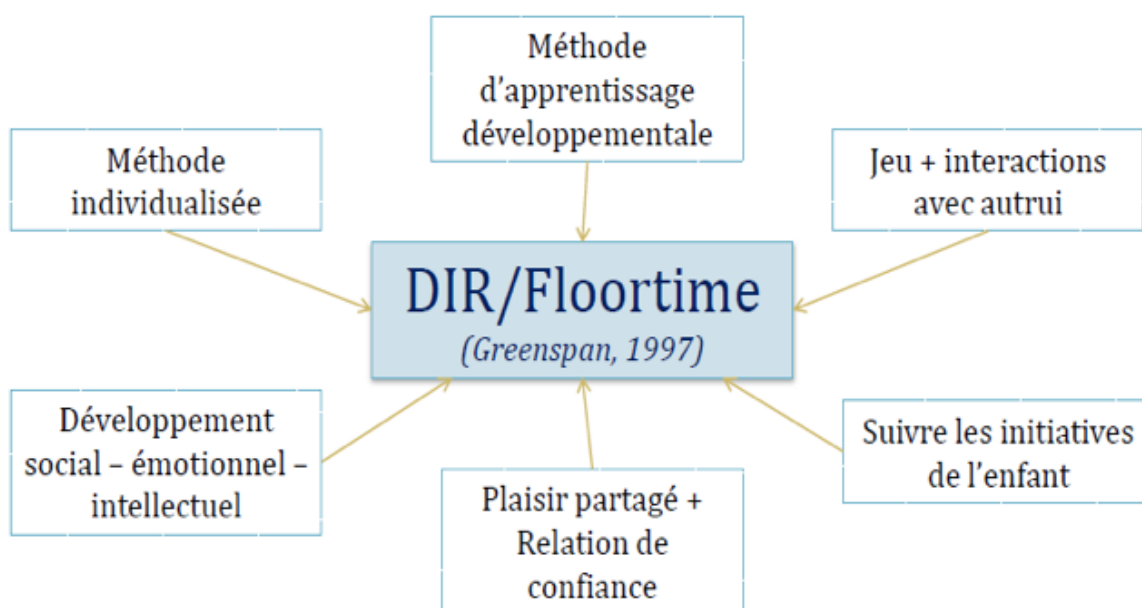
Elle vise explicitement le développement d'apprentissages sociaux, cognitifs et émotionnels grâce à la stimulation par le jeu et plus particulièrement par la relation entre l'enfant et un donneur de soins, qu'il permet de mettre en place. Ses principes fixent un accompagnement de l'enfant dans sa trajectoire développementale, en s'appuyant sur les initiatives de l'enfant, ses intérêts, ses particularités notamment sensorielles, l'adulte créant des opportunités de jeu et étayant ces initiatives en adaptant ses interactions et affects pour enrichir l'interaction. Des informations complètes sur le programme, sur des études d'efficacité..., sont visibles sur le site de l'organisation créée par Stanley Greenspan « Interdisciplinary Council on Development and Learning-ICDL »<sup>1</sup>, ainsi que dans l'ouvrage de Greenspan et Wieder (2006) et les articles de Horn (2011), Hess (2013), Brun (2015).

Une schématisation des principes de ce programme est proposée en figure 1.

Dans la mesure où les experts manquaient de données probantes sur l'efficacité de cette méthode, le DIR/Floortime® n'était pas recommandé par la HAS (2012) en tant que méthode exclusive ; mais « cette pratique peut être proposée au sein d'un projet d'interventions coordonnées » (p. 27). Ce positionnement ne fait néanmoins pas obstacle à des travaux de recherche clinique qui pourraient permettre d'étayer son efficacité.

---

<sup>1</sup> <http://www.icdl.com/>.



**Figure 1 : représentation schématique des principes de la méthode du floortime**

La mise en place de situations de jeu nous semble particulièrement porteuse d'opportunités d'apprentissages et d'interaction (Lassalle, 2017). En effet, deux objectifs peuvent ainsi être visés à savoir considérer le jeu comme cible d'intervention (développer les occasions de jeu, les opportunités d'accéder aux jeux, diversifiés, augmenter les compétences de jeu), mais aussi comme outil d'intervention (organiser des environnements favorables au jeu et aux potentialités qu'il permet, le jeu comme une situation permettant des apprentissages, une remédiation).

Le programme DIR/Floortime® fait de la situation de jeu une pierre angulaire de l'intervention. Les interactions sociales et les échanges significatifs autour du jeu sont vus permettre un développement du langage, de la communication, des compétences cognitives et des habiletés socio-émotionnelles.

Nous avons souhaité proposer un protocole d'étude en cas unique lors de la mise en œuvre de ce programme au sein d'un IME dans le cadre d'un projet individualisé d'une jeune fille TSA, pour laquelle les objectifs du projet individualisé visaient le développement de la communication et généralisation dans ce contexte de jeu proposé par le DIR/Floortime®.

Si une évaluation globale des compétences de communication est envisagée, il nous semblait important de proposer une observation des caractéristiques de cette communication, in situ, lors de chaque séance de ce programme.

## Méthode

### *Présentation de la participante*

L. est une jeune enfant de 11 ans et est la quatrième d'une fratrie de cinq enfants. Elle présente un tableau clinique d'autisme d'intensité modérée (comportements inadaptés, PEP-3) associé à une déficience intellectuelle sévère (QI : 31, PEP-3).

Scolarisée dès l'âge de 3 ans en Hôpital de jour, elle est accueillie depuis l'âge de 6 ans au sein de l'IME, au rythme de 4 journées et demie par semaine. La jeune fille bénéficie d'un accompagnement global, qui intègre diverses modalités d'interventions (ABA, TEACCH et Floortime), un suivi scolaire et un suivi orthophonique en libéral. Elle utilise un classeur PECS (Picture Exchange Communication System) pour étayer sa communication au quotidien.

Son Projet Educatif Individualisé (PEI) développe les objectifs prioritaires de son accompagnement et les modalités d'intervention. Il vise :

- Le développement de sa communication expressive (par le biais du classeur PECS et d'ateliers Floortime) : spontanéité, distanciation, émissions de phrases, expression du « oui » et du « non ».
- Le développement de sa communication réceptive (orthophonie)
- La généralisation des apprentissages (dans des activités ludiques, des situations de préparation de goûter par exemples...)
- La diversification des loisirs (élargissement des choix d'activités ludiques...)
- Le développement de l'autonomie (hygiène corporelle...)
- Le développement des compétences cognitives et scolaires (enseignant-e spécialisé-e, éducateur-trices spécialisé-e)

Dans le cadre des ateliers Floortime, le travail cible plus particulièrement la communication expressive de L., et la généralisation, dans un contexte ludique, de la verbalisation du « oui » et du « non » en réponse à des questions concernant :

- La proposition d'objet -jouet (« est-ce que tu veux... ? »)
- Le jugement des couleurs (« est-ce que c'est... + *couleur* ? »)
- Le jugement des formes et des objets (« est-ce que c'est... + *forme/objet* ? »)
- Le jugement de catégorie (animaux, vêtement, fruits/légumes/fleurs, objets de cuisine/salle de bain...)
- Le jugement de la fonction des objets (« est-ce que ça va ensemble ? », « est ce que ça sert à... ? »)

Les compétences de communication de L. ont été initialement évaluées à l'aide de l'échelle d'Evaluation de la Communication Sociale Précoce (ECSP, Guidetti & Tourette, 1993).

Cet outil s'applique aux enfants de 3 à 30 mois, et permet d'évaluer trois domaines de compétences particuliers : l'interaction sociale, l'attention conjointe et la régulation du comportement. Au début du protocole (évaluation ECSP1), L. obtient un score global équivalent à celui d'un enfant de 25 mois. Le tableau 1 détaille les résultats de L.

	Interactions Sociales			Attention Conjointe			Régulation du Comportement	
	RIS	IIS	MIS	RAC	IAC	MAC	RRC	IRC
Score	25	21.7	22.5	20.4	1.7	12.7	25	20
Age développement	27 mois			17 mois			26 mois	
Score total	149							
Age développement	25 mois							

(RIS : réponse à l'interaction sociale ; IIS : initiation de l'interaction sociale ; MIS : maintien de l'interaction sociale ; RAC : réponse à l'attention conjointe ; IAC : initiation de l'attention conjointe ; MAC : maintien de l'attention conjointe ; RRC : réponse à la régulation du comportement ; IRC : initiation de la régulation du comportement)

**Tableau 1 :**  
**résultats détaillés à la première évaluation de l'ECSP1**

## **Matériel**

La communication expressive de L., pendant l'activité, est évaluée à partir de plusieurs grilles d'observation permettant à la fois une analyse quantitative et qualitative de diverses caractéristiques de cette communication.

La première grille créée par la psychologue (Hachem, 2012) permet de relever le nombre de mots exprimés, le taux de communication par minutes, la présence de vocalises avec ou sans gestes.

La deuxième grille d'observation (Le Guevel, 2014) vise un approfondissement de l'analyse qualitative de la communication expressive et des fonctions de communication de L., plus spécifiquement la complexité morphosyntaxique, la présence d'écholalies, la fonction de communication (attirer l'attention...). Cette grille se propose de repérer si les productions verbales de la jeune fille sont constituées de vocalisations, d'holophrases, de juxtaposition de mots, d'une structure grammaticale « présentatif + syntagme nominal », ou une syntaxe de base. Les définitions des unités d'observations sont visibles en annexe 1.

## **Procédure**

L'étude de cas s'est déroulée sur une période 4 mois, de mars à juillet, durant l'année 2012.

Une phase préparatoire aux ateliers Floortime a consisté à observer L. dans une situation de jeu avec des propositions diversifiées (activités et objets) et avec pour objectif de repérer les activités et objets préférés et plus fréquemment utilisés. Cette première étape permet la mise en place des premières séances de Floortime, en organisant l'environnement afin qu'il contienne des propositions d'activités/objets qui susciteront l'intérêt de l'enfant ainsi que ses initiatives. La diversification des propositions se met ensuite en place progressivement lors des séances.

Le protocole du déroulement des ateliers et des observations des interactions lors des séances de jeu est repris dans le tableau 2. Il s'agissait de mettre en œuvre un plan à cas unique avec changement de critère afin d'observer sur les deux sessions de floortime, une influence potentielle d'une intensité d'intervention variée (2 séances versus 4 séances hebdomadaires).

Les séances ont duré entre 30 et 45 minutes, et étaient susceptibles d'être interrompues si L. manifestait des signes de fatigue, et à sa demande. Seules les 30 premières minutes de chaque séance ont donc été l'objet de l'observation. Les diverses grilles d'observations sont utilisées pour chaque séance de floortime durant toute la durée du protocole.

Chaque domaine de questions est abordé de manière progressive, ainsi les questions de type « est-ce que tu veux ... ? » sont abordées dès la première séance de floortime, puis celles concernant un jugement sur la couleur ou la forme des objets en semaine 4, celles sur la catégorisation en semaine 6 et enfin celle concernant l'association entre objet et leur fonction, en semaine 9.

Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 5	Etape 6
Pré-test : choix d'activités	ECSP 1	1 <sup>re</sup> session Floortime : 2 séances par semaine pendant 5 semaines + observations	ECSP 2	2 <sup>e</sup> session Floortime : 4 séances par semaine pendant 5 semaines + observations	ECSP 3

**Tableau 2 :  
déroulement des séances de floortime et des évaluations.**

Si un consentement éclairé a été obtenu pour la participation de L. au protocole et à l'enregistrement vidéo des séances, il n'a pas été autorisé à ce que les enregistrements soient utilisés en extérieur à la structure, ce qui a limité la possibilité de réaliser une vérification de la validité des observations par un double codage et calcul d'un coefficient fidélité inter-observateur. Seule la première grille a pu bénéficier de cette évaluation (Bailey & Burch, 2002 ; Riviere, 2006).

Il est à noter que L. ne bénéficiait pas de son classeur PECS pendant les séances de Floortime.

## Résultats

### *Analyse des évaluations ECSP*

Une progression des compétences communicatives est observée au long des évaluations de l'ECSP (cf. tableau 3), plus particulièrement au niveau de l'attention conjointe (évolution très nette pour l'initiation de l'attention conjointe). Finalement, en fin de protocole, L. atteint le plafond d'âge développemental évalué par le test ECSP.

Domaines ECSP	ECSP1	ECSP2	ECSP3
Attention Conjointe	17 mois	27 mois	29 mois
Interaction Sociale	27 mois	27 mois	28 mois
Régulation du Comportement	26 mois	24 mois	28 mois
Global	25 mois	29mois	>31 mois

**Tableau 3 :**  
**synthèse en âge de développement des résultats (selon le domaine de compétences et globaux) aux 3 évaluations ECSP au cours du protocole**

### *Analyse des séances de floortime*

Les diverses grilles d'observation ont été mises en œuvre sur l'ensemble des 30 séquences de floortime enregistrées (soient 10 séquences pour la première session et 20 séquences en deuxième session de floortime).

La première grille d'observation permet de recueillir des éléments généraux concernant la communication expressive de L. Une synthèse des résultats obtenus est présentée en tableau 4.

Au fur et à mesure des séances les domaines travaillés dans les situations de jeu floortime, se complexifient et sollicitent davantage des échanges et la réalisation de phrases en lien avec le contexte, le taux de communication par minute augmente entre les deux sessions et le nombre de mots exprimés également. A contrario, les manifestations de vocalises avec ou sans gestes diminuent.

	Nombre mots	Taux de communication par minute	Gestes avec vocalises	Vocalises dans gestes
Moyenne 1ère session (10 séances) et (écart-type)	79.2 (40.38)	2.64 (1.35)	15.9 (7.14)	14.1 (9.72)
Moyenne 2ème session (20 séances) et (écart-type)	214 (103.44)	7.26 (3.40)	8.95 (4.62)	6.45 (4.27)

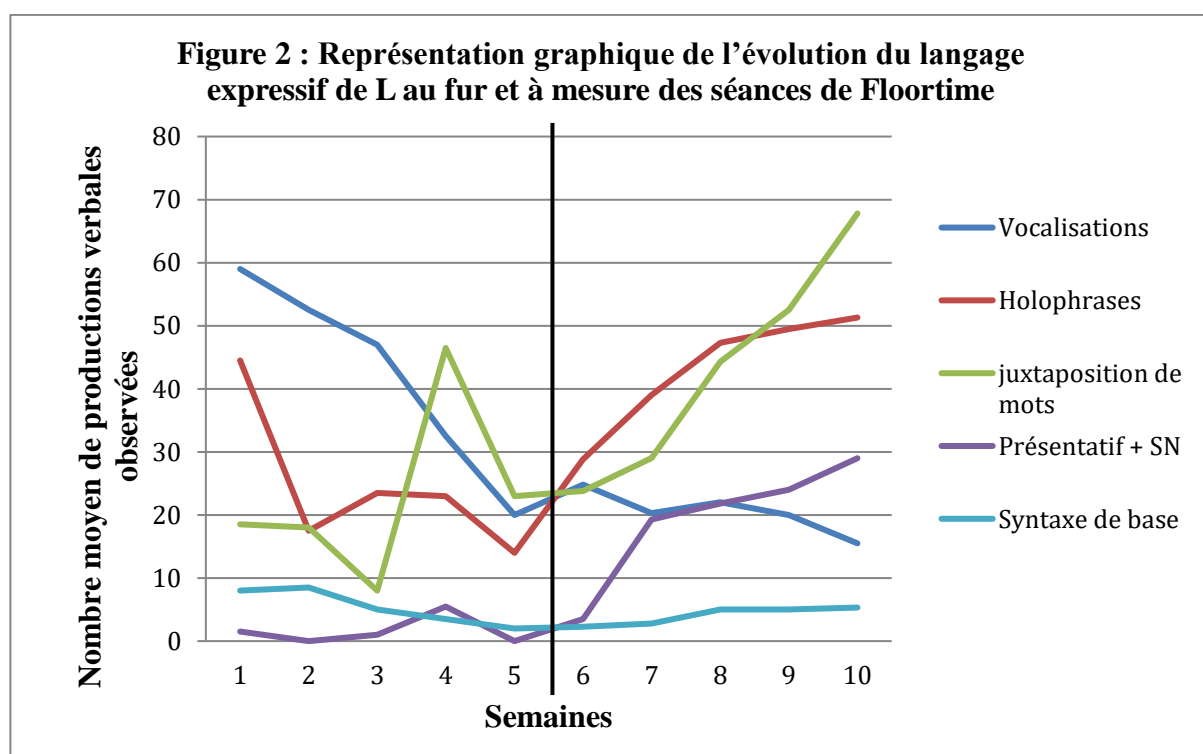
**Tableau 4 :**  
**résultats d'observation du langage expressif lors des deux sessions de floortime**

La deuxième grille d'observation a été construite dans l'objectif de mieux analyser les productions verbales et la fonction de communication en lien avec l'attention conjointe de la jeune L. Les résultats sont visibles dans les figures 2 et 3.

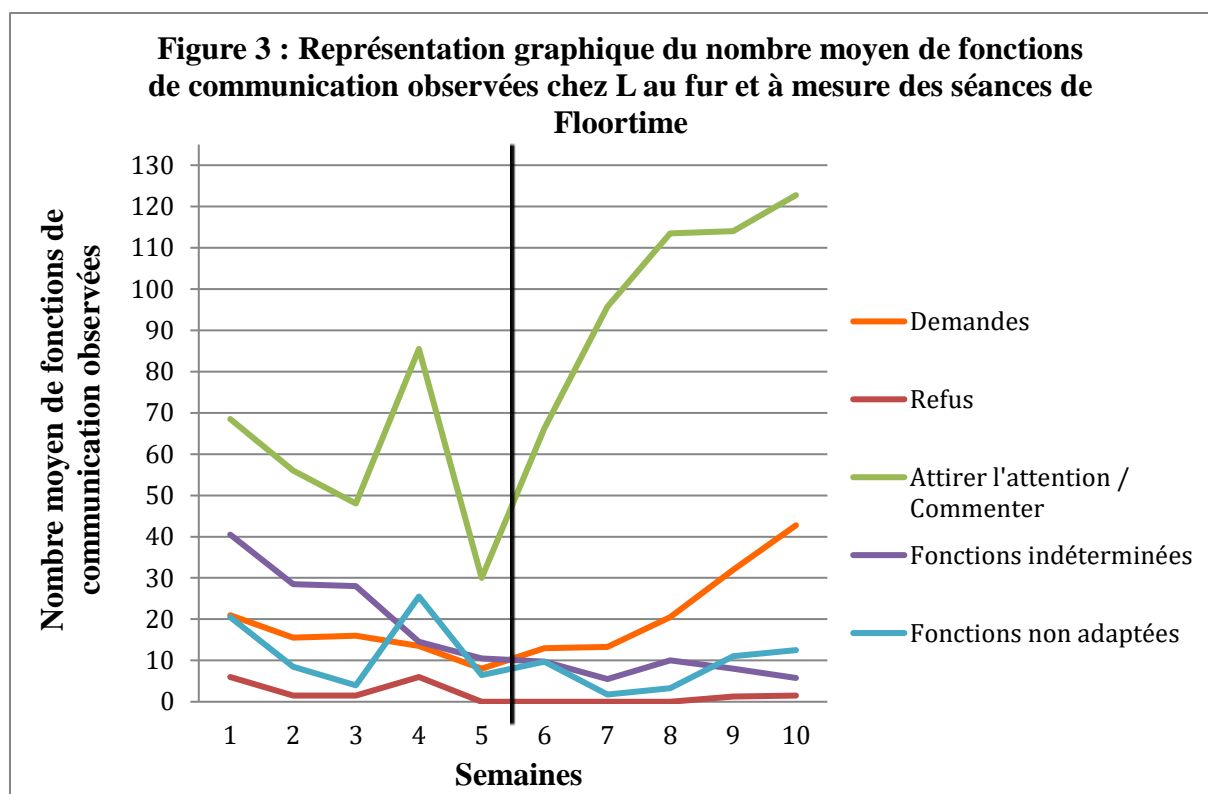
Le langage expressif de L. semble progresser (cf. figure 2), avec une amélioration au niveau de la complexité morphosyntaxique.



Alors que, lors de la session 1 de Floortime, le nombre de productions verbales est plutôt stable (présentatif + SN) ou en diminution (holophrases), on observe que ces mêmes productions verbales augmentent de façon continue et progressive lors de la session 2. Bien que le nombre moyen de syntaxes de base reste stable au fur et à mesure des semaines, nous avons pu observer qu'elles sont utilisées de façon plus adaptées et spontanées car moins écholaliques. La juxtaposition de mots augmente quant à elle tout au long des séances de Floortime avec un pic d'augmentation en semaine 4, à mettre en lien avec les difficultés de L. face aux questions de l'adulte engendrant chez elle plus de répétitions de mots inadaptées. Parallèlement à ces résultats, le nombre moyen de vocalisations diminue de façon importante au fil des semaines. A la fin des séances, on observe que L. utilise principalement des juxtapositions de mots et des holophrases. Elle est aussi capable de formuler des phrases contenant un présentatif associé à un syntagme nominal lorsque les exercices proposés le lui permettent. Les syntaxes de base sont moins employées spontanément par l'enfant lorsqu'elle ne peut pas s'aider de son classeur PECS pour construire ses phrases.



Concernant l'élaboration des fonctions de communication (figure 3), nous pouvons observer une diminution des fonctions de communication indéterminées et non adaptées à la situation, concomitante à une évolution notable des communications dont la fonction est d'attirer l'attention/commenter. Une plus grande intentionnalité de communication avec autrui semble observable.



## Discussion

D'après l'ensemble de ces résultats, il semble donc que l'on puisse parler d'une amélioration de la qualité du langage expressif de L. au niveau de la complexité morphosyntaxique ainsi qu'au niveau de l'élaboration des fonctions de communication. Les ateliers DIR/Floortime semblent montrer leur intérêt comme méthode complémentaire dans la prise en charge des jeunes avec trouble du spectre autistique.

Cette étude vient compléter d'autres études ayant montré des effets positifs de ce programme sur l'empathie, la créativité, le symbolisme... (Greenspan et Wieder, 1997, 2005 ; Wieder et Greenspan, 2003 ; Solomon *et al.*, 2007) mais aussi au niveau de la communication, élaboration de phrases, initiative dans l'interaction, jeux socialisés, interaction visuelle, imitation ... (Terranti *et al.*, 2017).

Les deux phases de sessions floortime se différenciaient par l'intensité hebdomadaire des séances mises en place (2 séances versus 4 séances hebdomadaires). Les résultats plaident en faveur d'un lien entre intensité du programme et évolution des comportements langagiers, à l'instar des observations de Solomon & al. (2007). Néanmoins, il faut également faire remarquer que cette phase plus intensive correspondait également à la fin d'une année de prise en charge et que les thérapeutes ont également pu observer des signaux de fatigue plus importants et qualitativement moins d'affects positifs (rires...).

L'un des points à discuter peut concerner le positionnement du partenaire de jeu dans l'interaction lors de séances de floortime. En effet, lorsqu'il s'agit de séances en contexte clinique, il est primordial que le thérapeute puisse analyser sa posture qui doit osciller entre la nécessaire réalisation d'objectifs thérapeutiques, de remédiation et mais aussi respecter celle qui est valorisée dans la méthode DIR® à savoir suivre les

initiatives de l'enfant, étayer l'interaction en fonction des intérêts de l'enfant, ouvrir des boucles de communication. De plus, ce programme amène à devenir un vrai « partenaire » de jeu qui participe à la dynamique de celui-ci (Simpson, 2005). De la même façon, cette posture nécessite sûrement d'être étayée et « entraînée » pour la mise en œuvre du programme par les parents en contexte familial (Mahoney et Perales, 2003). Dans cette étude, il est intéressant de mentionner que les auteurs constatent au fur et à mesure du déroulement du programme une évolution dans le style interactif parental, avec une augmentation de leur sensibilité envers l'enfant et davantage d'affects pendant l'interaction.

Dans la même lignée, une discussion concerne la mise en œuvre des séances et le choix des matériels de jeu. Si ce programme met en avant l'importance de la relation, des interactions entre partenaires de jeu pour que prenne place une opportunité d'apprentissage, il n'en reste pas moins qu'il sera crucial d'organiser cette situation de jeu et les jeux disponibles afin qu'ils suscitent cette interaction. Une observation fine des intérêts de l'enfant, de l'engagement dans l'activité que ces jeux vont susciter, mais aussi des affordances que ces objets jouets possèdent..., va être primordiale. Tous les jeux ne portent pas en eux, intrinsèquement, les mêmes possibilités d'usage par l'enfant, les mêmes opportunités d'attention partagée avec l'adulte et la possibilité de susciter des échanges verbaux.

Si une étude en cas unique peut porter des limites, il n'en reste pas moins que cela semble justifié de par les postulats de ce programme (individualisation, prépondérance des intérêts et initiatives de l'enfant) mais aussi de l'existence d'un PEI pour l'enfant.

Les résultats de cette étude semblent encourageants et soulignent l'intérêt de ces situations de jeu en interaction, telles que mises en œuvre dans le cadre de ce programme.

## Remerciements

Tous mes remerciements à Youmna Hachem et Lucie Le Guevel pour leur travail et investissement dans cette étude, ainsi qu'aux professionnels de la structure IME du Centre du Parc Barbieux de Roubaix. Des résultats préliminaires de cette étude ont été présentés lors du International Congress of Applied Psychology, en 2014 qui s'est tenu à Paris (France) (Lassalle *et al.*, 2014).

## Annexe : Définitions des unités comportementales des diverses grilles

### Première grille d'observation

Mots exprimés : sons vocaux émis constituant des unités de sens compréhensibles appartenant à la langue française (exceptés les mots « oui » ou « non » aux questions posées).

Gestes avec vocalises : tout mouvement du corps ou d'une partie du corps (ex : mains, pieds...) associé à des sons émis non compréhensibles (cris, gémissements, séquences babillées...).

Vocalises sans gestes : sons émis non compréhensibles (cris, gémissements, séquences babillées...) sans mouvement associé.

### Deuxième grille d'observation

Vocalisations : sons émis non compréhensibles avec ou sans mouvements du corps associés.

Holophrases : mots isolés ayant une valeur de phrase pour l'enfant, pour décrire, demander, refuser... sauf « oui » ou « non » en réponse aux questions.

Juxtaposition de mots : juxtaposition de deux lexèmes ou plus, constituant des ébauches de phrases (ex : « dauphin, oui » ou « tampon, non pas ça »).

Présentatif + Syntagme nominal : petites phrases constituées du présentatif (« c'est ») associé à un syntagme nominal, c'est-à-dire un groupe de mots constitué d'un déterminant et d'un nom, auquel peut s'ajouter un adjectif.

Syntaxes de base : phrases constituées de 2 ou 3 éléments (sujet + verbe ou sujet + verbe + complément).

Demandes en réponse ou spontanées : expression verbale ou non verbale afin d'obtenir quelque chose (un objet, de l'aide...) spontanée ou en réponse à une question.

Refus : réponse verbale et/ou non verbale de refus de quelque chose (objet, aide...) en réponse à une question posée.

Attirer l'attention/commenter : remarques verbales et/ou non verbales sur des éléments visibles de la situation de jeu en cours, spontanément ou en réponse à un

comportement/question de la psychologue (exemple : fixer la psychologue et rire en disant « cassé ! » pour décrire le rouleau servant à étaler la pâte à modeler), (exemple : rire, produire des vocalises avec ou sans gestes après que la psychologue ait changé une pièce du puzzle pour taquiner l'enfant).

Fonctions indéterminées : ensemble des productions verbales et/ou non verbales dont la fonction de communication n'est pas identifiable, ne semblant pas avoir pour but d'interagir (exemple : vocalises accompagnant une activité, seule sans chercher l'attention de la psychologue).

Fonctions non adaptées : communications dont l'utilisation n'est pas adaptée à la situation de jeu en cours ou à la question de la psychologue.

## Bibliographie

- American Psychiatric Association (APA), 2015, *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux DSM 5*, Traduction française par M.A. Crocq & J.D. Guelfi., Paris, Elsevier-Masson.
- BAILEY, Jon S., BURCH, Mary R, 2002, *Research methods in Applied Behavior Analysis*, Thousand Oaks, Californie, Sage Publications.
- BRUN, Philippe, 2015, « Emotions et régulation émotionnelle : une perspective développementale », *Enfance*, 2, p. 165-178.
- GREENSPAN, Stanley, WIEDER, Serena, 1997, « Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: a chart of 200 cases of children with autistic spectrum diagnosis », *The Journal of Developmental and Learning Disorders*, 1 (1), p. 87-141.
- , 2005, « Can children with autism master the core deficits and become empathetic, creative, and reflective? A ten to fifteen year follow-up of a subgroup of children with autism spectrum disorders (ASD) who received a comprehensive developmental, individual-difference, relationship-based (DIR) approach », *The Journal of Developmental and Learning Disorders*, 9, p. 1-29.
- , 2006, *Infant and early childhood mental health: a comprehensive developmental approach to assessment and intervention*, Washington DC, American Psychiatric Publishing Inc.
- GUIDETTI, Michèle, TOURETTE, Catherine, 1993, *L'ECSP ou l'Evaluation de la Communication Sociale Précoce*, Paris, Editions et Applications Psychologiques.
- HACHEM, Youmna, 2012, *L'implication du floortime dans le développement de la communication et de la généralisation chez une enfant avec autisme : étude de cas*, Mémoire de Master 2 non publié, Université de Lille, France.
- Haute Autorité de Santé-HAS, 2012, *Autisme et autres Troubles Envahissants du Développement : Interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent*, [[https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2012-03/recommandations\\_autisme\\_ted\\_enfant\\_adolescent\\_interventions.pdf](https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2012-03/recommandations_autisme_ted_enfant_adolescent_interventions.pdf)].
- HESS, Esther, 2013, « DIR®/Floortime™: Evidence based practice towards the treatment of autism and sensory processing disorder in children and adolescents », *International Journal of Child Health and Human Development*, 6 (3) [<http://www.centerfortheDevelopingMind.com/sites/default/files/IJCHD-2013-6-HessFloortime.pdf>].
- HORN, Stephanie, 2011, « DIR/Floortime model: using relationship-based intervention to increase social-emotional functioning in children with autism », *Research papers*, Paper 67, [[http://opensiuc.lib.siu.edu/gs\\_rp/67](http://opensiuc.lib.siu.edu/gs_rp/67)].
- LASSALLE, Anne-Sophie, 2017, « Le Jeu et l'apport du ludique dans le développement de l'enfant : intérêt pour les interventions du psychologue », *Communication orale*,

- symposium : *Le jeu pour apprendre, apprendre à jouer, Les Entretiens de la Psychologie*, 19-21 Octobre, Lille, France.
- , PEIFFER, Yves, LEMOINE-BROQUET, Élodie, CRATO, Dorothee, HACHEM, Youmna, LE GUÉVEL, Lucie, 2014, *Apport du floortime dans le développement de la communication : étude de cas*. E-poster, International Congress of Applied Psychology, 8-13 Juillet, Paris, France.
- LE GUÉVEL, Lucie, 2014, *Etude de cas longitudinale : l'influence du programme DIR/Floortime sur le développement des compétences de communication et de généralisation d'une adolescente avec autisme*, Mémoire de Master 1 non publié, Université de Lille, France.
- MAHONEY, Gerald et PERALES, Frida, 2003, « Using relationship-focused intervention to enhance social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders », *Topics in Early Childhood Special Education*, 23 (2), p. 74-86.
- RIVIERE, Vinca, 2006, *Analyse du comportement appliquée à l'enfant et à l'adolescent*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- SIMPSON, Richard L., 2005, *Autism Spectrum Disorders: Interventions and Treatments for Children and Youth*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- SOLOMON, Richard, NECHELES, Jonathan, FERCH, Courtney, BRUCKMAN, David, 2007, « Pilot study of a parent training program for young children with autism: The PLAY Project Home Consultation program », *Autism*, 11 (3), p. 205-224 [<http://dx.doi.org/10.1177/1362361307076842>].
- TERRANTI, Idriss, ATTALAH, Maya et BOURAS, Sakina, 2017, « Santé mentale de l'enfant et pratiques éducatives », *NAQD*, 35, p. 81-97, [<https://www.cairn.info/revue-naqd-2017-1-page-81.htm>].
- WIEDER, Serena, GREENSPAN, Stanley, 2003, « Climbing the symbolic ladder in the DIR model through Floortime/Interactive play », *Autism. Special Issue on Play*, 7, p. 425-435.