



**HAL**  
open science

# Vers la communication : intérêts des jeux de société pour des élèves présentant des troubles envahissants du développement

Sylvie Farjots

► **To cite this version:**

Sylvie Farjots. Vers la communication : intérêts des jeux de société pour des élèves présentant des troubles envahissants du développement. Education. 2011. dumas-00690328

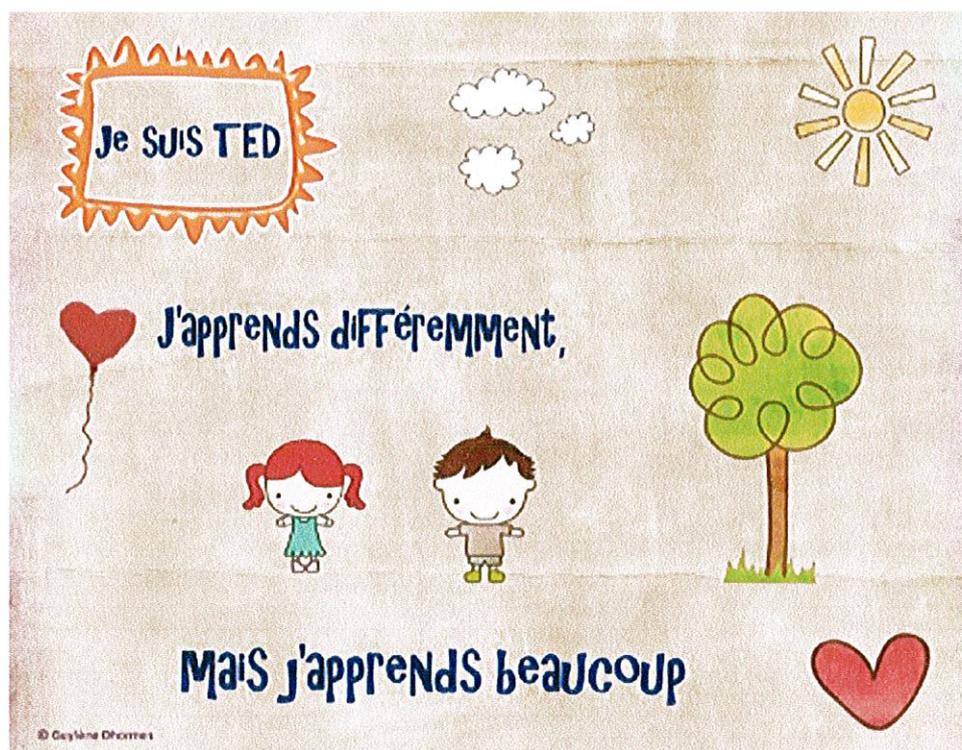
**HAL Id: dumas-00690328**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00690328>**

Submitted on 23 Apr 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Vers la communication :**  
**intérêts des jeux de société pour**  
**des élèves présentant des Troubles**  
**Envahissants du Développement**

# SOMMAIRE

Introduction .....	1
1. Eléments théoriques.....	4
1.1 Développer la communication chez des enfants porteurs de TED .....	4
1.1.1 Les problèmes de communication chez les TED.....	4
1.1.2 Apprendre ce qu'est la communication .....	6
1.1.3 Les aides à la communication.....	6
1.2 Le travail de l'enseignant en CLIS TED.....	7
1.2.1 Le rôle de l'enseignant spécialisé.....	7
1.2.2 Présentation de la classe.....	8
1.2.3 L'organisation du travail en classe.....	9
1.2.4 La communication au sein de la CLIS TED.....	10
1.3 Les jeux de société : un cadre favorable à la communication ?.....	13
1.3.1 Définitions et généralités.....	13
1.3.2 Les valeurs pédagogiques dans les enseignements.....	14
1.3.3 Dans la CLIS TED : pourquoi et comment ? Hypothèses de travail .....	15
2. Partie pratique .....	17
2.1 Situations de jeux contraints : observations des élèves.....	17
2.1.1 Observations et analyses : Th.....	17
2.1.2 Observations et analyses : Ro.....	25
2.2 Bilans et perspectives.....	29
2.2.1 Th.....	29
2.2.2 Ro.....	30
Conclusion .....	31
Bibliographie	
Annexes	

## Introduction

Les enfants souffrant d'autisme, et plus généralement de Troubles Envahissants du Développement, ne sont pas malades. Ils souffrent d'un handicap (lié à un trouble dont ils ne guériront pas) qui leur ouvre le droit à recevoir un apprentissage adapté répondant à leurs besoins spécifiques.

L'autisme et les troubles qui lui sont apparentés constituent un ensemble de syndromes regroupés dans la Classification Internationale des Maladies (CIM 10) sous le terme de "troubles envahissants du développement" et sont définis comme un "Groupe de troubles caractérisés par des *altérations qualitatives des interactions sociales réciproques et des modalités de communication*, ainsi que par un *répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif*." Ces anomalies qualitatives constituent une caractéristique envahissante du fonctionnement du sujet, en toutes situations. "La caractéristique des TED est que le trouble dominant se situe dans la difficulté d'acquisition d'aptitudes cognitives, linguistiques, motrices et sociales." Elles sont regroupées sous le terme de "triade autistique" dont les caractéristiques sont développées en annexe 1.

Depuis une quarantaine d'années, se sont développées des méthodes agissant sur le comportement des enfants (importées des Etats-Unis, TEACCH<sup>1</sup> et ABA<sup>2</sup> sont les plus connues). Les travaux de Théo Peeters ont contribué à développer le programme "TEACCH" en France. Par une série d'outils standardisés, sont mis en évidence les acquis, émergences et difficultés des enfants. Gary Mesibov (2000) résume ainsi le programme : "L'enseignement structuré est une méthode mise au point pour éduquer les enfants autistes dans le cadre de l'école. Fondé sur les besoins, les aptitudes et les déficits spécifiques de l'autisme, c'est une méthode d'organisation de la classe, de développement d'activités appropriées et d'aide aux enfants autistes dans la compréhension de ce que l'on attend d'eux et de la manière de fonctionner de manière efficace."

La prise en charge de la population porteuse d'autisme fait partie des priorités nationales depuis la circulaire du 27 avril 1995 qui *"vise à préciser et améliorer les modalités d'accueil*

---

<sup>1</sup> TEACCH : Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children (Traitement et scolarisation des enfants autistes ou atteints de troubles de la communication similaires) mise en place à partir des travaux d'Eric Schopler dans les années 60-70.

<sup>2</sup> ABA : Applied Behavior Analysis (Analyse appliquée du comportement)

*de ces populations, incluant diverses composantes, notamment thérapeutiques, pédagogiques, éducatives et d'insertion sociale."*

Cette obligation de développer des ressources à la hauteur du besoin réel sera formalisée dans la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées puis dans la circulaire du 8 mars 2005 consacrée plus spécifiquement au volet scolaire. Dans le paragraphe "Développer, diversifier et articuler l'offre d'éducation et d'accompagnement en direction des personnes et de leur famille", sont dégagées un certain nombre de dispositions permettant de répondre aux besoins de chaque personne :

- apporter une éducation adaptée et favoriser la scolarisation en milieu ordinaire en assurant l'accompagnement des enfants, de leur famille et des enseignants
- intensifier et diversifier l'offre des services et établissements-sociaux
- améliorer la qualité des prises en charge

C'est à partir de l'analyse de ces besoins qu'ont été créés un certain nombre de dispositifs permettant de répondre à la diversité des compétences et des besoins de chaque élève. La scolarisation en classe ordinaire est privilégiée et peut s'accompagner d'aménagements humains. Elle peut également se dérouler au sein d'un dispositif collectif (CLIS à l'école élémentaire, ULIS au collège, ou au lycée).

Quand, à l'ouverture de la classe, ce poste m'a été proposé, j'ai accepté le challenge sans réfléchir. L'expérience de l'année précédente, à mi-temps en classe "TEACCH" d'un IME, m'a permis de découvrir des enfants d'un abord déconcertant, mais tellement attachants. La mise en place de la CLIS TED n'a pas été de tout repos, le défi à relever n'était pas si simple ! Préparer l'accueil de ces cinq nouveaux élèves ne pouvait se faire sans un travail d'équipe, très enrichissant et sécurisant, mené avec les professionnels du SESSAD<sup>3</sup> "Le chemin".

L'objectif majeur de la première rentrée a été de permettre aux enfants de devenir des élèves, de la classe mais aussi de l'école. Pour cela il m'a fallu, tout en apprenant à les connaître et les comprendre, gagner leur confiance et estomper leurs inquiétudes. Cela a demandé beaucoup d'adaptations et d'organisation afin de créer un cadre structuré favorable aux apprentissages.

L'intégration dans la société passe par l'école et cette première année ponctuée de diverses manifestations scolaires (sorties sportives ou culturelles, fêtes et animations), autant

---

<sup>3</sup> SESSAD : : Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile

inespérées que réussies, m'a confortée dans l'idée que communiquer représente un besoin vital. L'aide à la communication a été une priorité de tous les instants et le reste encore aujourd'hui. Les aptitudes de chaque enfant sont différentes, les adaptations n'en sont que plus nombreuses.

Et si jouer ensemble autour de jeux de société permettait de développer leurs habiletés de communication ? C'est ce que je propose d'analyser à travers ce mémoire professionnel.

# 1. Eléments théoriques

## 1.1. Développer la communication chez des enfants porteurs de TED

La communication constitue un des trois grands traits de la pathologie autistique. Certains enfants ne développent pas le langage ou l'utilisent de façon particulière, parfois sans intention communicative. C'est au regard de toute cette gamme des compétences linguistiques que Rita Jordan et Stuart Powell (1997) notent "il est clair que le problème fondamental est celui de la communication, plutôt que celui du langage en soi.". Il est nécessaire d'aider les enfants autistes à comprendre et à développer la communication, et cela quel que soit leur niveau de langage.

Théo Peeters (2008) l'explique précisément "plus il y a de communication, moins il y a de troubles du comportement (...) Travaillons donc sur la communication et, si les moyens ordinaires de communiquer sont trop difficiles, utilisons des formes de communication alternatives".

### 1.1.1 Les problèmes de communication chez les TED

L'altération de la communication, un des trois éléments de la triade, touche aussi bien les capacités verbales que les non-verbales. L'altération de la communication non-verbale est propre aux enfants TED et chacun des domaines (regard, expressions, postures, gestuelle...) peut être atteint de manière qualitativement différente.

Pour les sujets verbaux, les anomalies les plus fréquentes résident dans leur difficulté à initier une conversation, dans l'usage idiosyncrasique<sup>4</sup> des mots, dans l'usage stéréotypé et répétitif du langage. Les difficultés de langage rendent également ardue la compréhension de ce qu'ils doivent faire lorsqu'on leur donne seulement les instructions verbales.

Pour l'enfant sans langage, son comportement est sa manière de parler, il n'a pas d'autre moyen pour s'exprimer. Les conduites indésirables, et parfois incompréhensibles, trouvent souvent leur origine dans le fait que nous ne parvenons pas à comprendre ses besoins, ses désirs, ses questionnements. Ses cris et ses automutilations sont des moyens pour attirer l'attention. Et cependant, si on en analyse les fonctions, on se rend compte que les occasions de communiquer sont très nombreuses au quotidien : demander (de l'aide, un besoin, un désir,

---

<sup>4</sup> Tendance à employer un certain lexique selon sa propre tournure d'esprit (ex : pluie chaude pour vapeur d'eau)

une information), attirer l'attention, refuser, protester, répondre, exprimer des émotions, offrir (de l'aide, des informations), faire des commentaires, partager, échanger, décrire, raconter, nommer, etc...

Pour qu'il y ait communication plusieurs conditions sont nécessaires. Rita Jordan et Stuart Powell (1997) ont analysé, pour chacune, ce qui fait défaut chez les TED :

- **quelque chose à communiquer** car certains ne sont, par exemple, pas toujours conscients qu'ils ont des besoins.
- **un moyen de communiquer** puisque 20 à 50 % n'acquièrent pas la parole et que, pour d'autres, le langage n'a pas valeur de communication pendant très longtemps. Les systèmes de symboles en images et les programmes d'aide à la communication sur ordinateur constituent des aides mais "aucun ne s'est révélé la panacée".
- **une raison pour communiquer** face à un environnement qui ne réagit pas au besoin de communication ou qui, au contraire, anticipe leurs besoins (souvent les parents). Les intentions communicatives ne présentent alors aucune occasion de se développer.
- **un manque de compréhension de la communication** pour ceux qui ont les capacités nécessaires à communiquer mais qui ne savent ni quand ni où les utiliser.

Ces deux auteurs nous aident à comprendre quelques points importants concernant les problèmes spécifiques de communication chez les enfants porteurs de TED :

- **proxémique et attitude corporelle** anormales. Les sujets sont souvent tendus, ne modifient pas leur position pour exprimer leur intérêt, ne comprennent pas certaines manifestations émotionnelles. Un rapprochement excessif peut être vécu comme une menace engendrant un stress inhabituel.
- **comprendre les gestes communicatifs** qui sont souvent si automatiques que nous les faisons sans réaliser qu'ils ne sont pas compris, par manque d'attention conjointe ou par une mauvaise interprétation de l'intention communicative.
- **obtenir l'attention d'autrui** de manière efficace n'est pas innée et peut se révéler problématique. Ainsi un moyen trouvé par l'enfant peut être efficace mais totalement inadapté, voir négatif (frapper, par exemple).

Ils concluent "Ainsi, la majorité des élèves autistes risque de présenter un large éventail de problèmes de communication, mais ceux qui sont fondamentaux dans l'autisme, et partagés par tous les autistes quelles que soient leurs capacités, sont ceux qui requièrent la compréhension des états mentaux".

### 1.1.2 Apprendre ce qu'est la communication

C'est donc l'utilisation de signes verbaux et non-verbaux dans les situations de communication qui est atteinte de manière spécifique. Afin de les aider, Rita Jordan et Stuart Powell (1997) préconisent d'amener les enfants à :

- **attribuer du sens** en donnant des instructions explicites et ne pas supposer qu'un simple geste communicatif suffit car bien souvent, l'enfant ne partage pas l'attention avec les autres.
- **comprendre la déduction** en les aidant à remarquer les différentes manières de dire les choses, ainsi que les gestes, les positions du corps...que les mots sont plus que leur sens littéral. Des instructions écrites ou l'utilisation de l'outil informatique peuvent constituer des aides puisque l'enfant "n'a plus à déchiffrer en même temps tous les messages transmis par la parole qui, pour lui, sont sources de confusion".
- **apprendre les fonctions de la communication** en commençant par la demande qui est celle la plus facile à démontrer significativement. Elle semble la meilleure puisqu'elle est la plus précoce et demeure parfois l'unique fonction acquise par certains sujets autistes.
- **donner la priorité à la communication** en apprenant à l'enfant à demander quand se présente un besoin et non de façon mécanique.

### 1.1.3 Les aides à la communication

Communiquer en utilisant le langage parlé est évidemment la forme la plus aisée pour l'accès à l'éducation, à la culture, aux apprentissages et à l'intégration. Pour ceux qui sont incapables d'apprendre à parler, d'autres moyens que ceux de la communication verbale existent : gestes, images, photos, images-mots, objets échangés symbolisant un certain besoin.

Théo Peeters (2008), à travers l'expérience du programme TEACCH, montre que certains enfants ont développé un réel besoin de communiquer grâce aux systèmes alternatifs de communication. Ils sont de plus en plus motivés et, par la pratique, développent des moyens pour s'exprimer de plus en plus clairement. Ceci permet de désapprendre les accès de colère (non récompensés et donc inefficaces) et d'enseigner une autre forme de communication (très récompensée, très efficace). Les cris diminuent quand un début de communication devient possible.

Le système de communication par échange d'images (PEC'S<sup>5</sup>) permet aux personnes atteintes d'autisme de s'initier à la communication et, surtout, de la faire évoluer vers une communication indépendante car ce n'est pas parce qu'un enfant utilise un moyen de communication alternative que son langage verbal ne se développe pas. C'est pourquoi il est nécessaire de compléter ces échanges d'images par tout un accompagnement verbal, dans le but de faciliter l'apparition du langage. Pour ceux qui ne développeront jamais le langage, cela constitue un moyen d'interagir avec leur environnement.

La communication ne doit pas être réservée au cadre familial, elle doit être l'affaire de tous les partenaires pour constituer un outil efficace.

## 1.2 Le travail de l'enseignant en CLIS TED

Afin de répondre aux besoins particuliers des élèves présentant des TED, des CLIS TED à effectif réduit et bénéficiant d'un encadrement humain important ont vu le jour.

### 1.2.1 Le rôle de l'enseignant spécialisé

Le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé (BO du 26/02/2004) précise les différentes missions de la fonction : "Il apporte son concours aux équipes pédagogiques pour l'analyse et le traitement des situations scolaires qui peuvent faire obstacle au bon déroulement des apprentissages des élèves. Il contribue, avec les autres enseignants, à identifier les besoins éducatifs particuliers de certains élèves et favorise autant que possible la mise en œuvre dans les classes d'actions pédagogiques différenciées et adaptées permettant d'y répondre."

Afin de répondre aux différentes missions qui nous sont demandées (enseignement adapté, inclusions, prévention, relations), nous devons développer un certain nombre de compétences:

- **observer, identifier** "l'enseignant spécialisé analyse les besoins éducatifs particuliers de l'élève et leurs répercussions sur les apprentissages"
- **comprendre ce qui empêche un élève d'apprendre** "l'enseignant spécialisé tient compte des répercussions des troubles ou atteintes susceptibles d'entraver les processus d'apprentissage" ..."connaît et prend en compte, dans son évaluation, les répercussions possibles, sur le plan pédagogique, des difficultés, atteintes ou

---

<sup>5</sup> PEC'S est une abréviation pour Picture Exchange System

déficiences sensorielles ou motrices, des maladies ou des troubles dans les domaines physique, cognitif, affectif et relationnel."

- **partager notre connaissance et notre analyse** "Il contribue, avec les autres enseignants, à identifier les besoins éducatifs particuliers de certains élèves..."
- **penser et mettre en oeuvre des réponses en relation partenariale** "Il participe à l'élaboration progressive et adaptée du parcours scolaire des élèves." "il favorise autant que possible la mise en oeuvre dans les classes d'actions pédagogiques différenciées et adaptées permettant d'y répondre."
- **évaluer et réguler notre action** "Quelles que soient les situations d'exercice du métier, tout enseignant spécialisé, pour mener à bien ses missions : adopte une attitude réflexive et critique sur sa pratique professionnelle..."

Dans les classes, il s'agit concrètement de dépasser le stade du constat de la difficulté face à l'apprentissage pour tenter d'entrer dans la compréhension et, par là même, d'adapter la situation scolaire.

C'est au travers de ma participation à l'élaboration du PPS et aux réunions organisées par l'enseignant référent que ces adaptations sont clarifiées.

### 1.2.2 Présentation de la classe

La classe dans laquelle je suis affectée, à l'école Denis Papin à Douai, a ouvert en septembre 2009. Le caractère de l'école ainsi que la cohésion de l'équipe éducative ont été déterminants dans la décision d'implantation. Beaucoup d'efforts, tant matériels qu'humains y ont été et sont encore déployés afin d'accueillir ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Un étroit partenariat entre l'école et le SESSAD "Le Chemin" permet aux enfants d'être quotidiennement accompagnés par des professionnels (personnel soignant et éducatif) afin d'apporter soutien et savoir-faire. Nos objectifs, au quotidien, sont fondés sur une réelle complémentarité et dans un souci de mise en commun, entre professionnels et parents.

La mission principale de toute l'équipe consiste à la fois à aider les élèves à entrer dans les apprentissages mais également à les faire évoluer positivement dans leur comportement et leur relation avec les autres, en leur offrant "des chances de développement langagier et sociétal optimal" (SCEREN, 2009).

Cinq élèves sont scolarisés à temps complet. Ils participent entièrement à la vie de l'école (récréations, restaurant scolaire, sorties USEP, spectacles, etc...) et sont soumis aux mêmes règles et horaires que les élèves des autres classes. L'inscription du groupe au restaurant

scolaire, associé à un encadrement éducatif renforcé, est un engagement du SESSAD et de moi-même en réponse à la demande commune des parents.

### 1.2.3 L'organisation du travail en classe

Travailler avec un élève présentant des TED demande des adaptations.

Le guide du SCEREN (2009) préconise un partage du temps scolaire en fonction de trois objectifs principaux à atteindre "il s'agit de la dimension du groupe dans les apprentissages, de l'utilisation du langage oral, et de la recherche à priori de sens dans les activités" et insiste page 30 "on veillera à préserver des moments réguliers d'activités collectives".

Rita Jordan et Stuart Powell (1997) soulignent également l'importance de développer des relations avec les pairs, en demandant cependant aux enseignants d'être vigilants, "en s'assurant que les acquisitions scolaires ne sont pas retardées par l'insistance à travailler en groupes".

Au regard de ces préconisations, un fonctionnement en deux temps a été privilégié en classe : le groupe pour favoriser les échanges, l'individuel pour les apprentissages ciblés. La journée est composée de temps de regroupements (les rituels de début et de fin de journée), de temps de travail individuel (le matin) ainsi que de temps d'apprentissages collectifs (les après-midi).

Un encadrement humain important, ainsi que des aides matérielles, leur permettent de poursuivre leur scolarité dans un environnement sécurisant, dans le but de les aider à construire et à organiser leur relation au monde.

Les élèves présentent une pensée en détail (plutôt qu'une perception globale comme nous) ce qui justifie leur difficulté à maintenir l'attention, à s'organiser dans la réalisation des tâches, à construire du sens. Afin de compenser leurs difficultés, l'approche TEACCH du travail est utilisée. Les conditions de travail sont aménagées dans cette optique :

- **une organisation physique** : une zone spécifique est attribuée à chaque activité afin d'aider les élèves à faire la relation travail/jeu. La limitation des distracteurs visuels et sonores a été un point essentiel lors de l'aménagement de la classe.
- **des emplois du temps individualisés**, afin d'apporter des repères spatiaux et temporels, où sont indiqués de façon codée (visuelle) ce qu'il va faire, où il doit se rendre, ainsi que les adultes présents au cours de la journée. La visualisation des événements quotidiens réduit l'anxiété due à l'inconnu, elle est même un puissant outil de motivation. Terminer une tâche difficile ou déplaisante est mieux vécue si l'enfant voit qu'elle sera suivie d'une activité plus agréable, voire de son activité favorite.

- **un système de travail individuel** qui les informe sur le travail ainsi que sur la quantité de travail à réaliser lorsqu'ils sont dans leur zone de travail autonome (le "travail de bureau"). Ils ont alors connaissance de ce que j'attends d'eux et perçoivent ainsi l'idée de "travail terminé".
- **une organisation visuelle** puisque ce qui est visuel est concret et donc plus facile à comprendre.
- **une méthode d'enseignement** par l'apport de consignes claires et faciles à comprendre (accompagnées le plus souvent d'aides visuelles), par des encouragements physiques (guidance gestuelle), verbaux ou visuels (acquiescements), par des renforcements dont la fréquence et la forme dépendent de chaque élève.

L'acquisition de ces points de repères est indispensable pour leur permettre l'accès aux apprentissages. L'enseignement est très structuré, régularité et prévisibilité en sont les atouts majeurs.

#### **1.2.4 La communication au sein de la CLIS TED**

Les élèves de la classe sont tous concernés par le problème majeur de la communication. Nous l'avons vu, pour communiquer vraiment il faut savoir à quoi cela sert. Par conséquent une des missions qui m'est confiée est alors, à l'aide d'outils et de démarches adaptés, de leur permettre d'appréhender leur environnement humain de la façon la moins angoissante possible. Les repères apportés doivent leur permettre d'apprendre l'utilité réelle de la communication et de découvrir les atouts qu'elle peut leur offrir. L'annexe 2 donne une idée générale des troubles les plus fréquemment observés au sein de la classe.

Associé aux troubles mentionnés dans le tableau, le comportement des élèves est un moyen de communication important à prendre en compte. En classe, nous nous efforçons d'éviter les écarts comportementaux, sans toutefois anticiper de façon excessive les besoins et désirs de chacun, ce qui pourrait se révéler un frein à la communication. **Des temps préparés de regroupement, de jeux collectifs, d'inclusion collective sont autant d'occasions de créer le besoin de communication.** Diverses stratégies pédagogiques viennent soutenir ce besoin : utiliser des renforçateurs<sup>6</sup>, obtenir l'attention, apprendre à demander de l'aide, comprendre les gestes communicatifs en les accompagnant de paroles et/ou de pictogrammes.

---

<sup>6</sup> un renforçateur est une source de motivation efficace visant à augmenter la fréquence d'apparition d'un comportement grâce à un stimulus agréable. Dans le cas de Th il s'agit d'activités favorites, pour d'autres cela peut être des friandises ou des renforçateurs de type sociaux.

Dans la classe, les profils communicatifs des élèves sont très hétérogènes, certains ne communiquent pas par la parole (mais n'utilisent pas de PEC'S puisque la mise en place d'un tel outil requiert l'adhésion de la famille, adhésion que nous n'avons pas), d'autres parlent sans vraiment communiquer. Il n'existe pas de "profil type" d'élève ayant des TED, l'annexe 3 liste quelques repères, relevés au fil de mes lectures et de mes observations, permettant de mieux les comprendre.

Voici la présentation détaillée des deux élèves de la classe qui font l'objet de mon étude :

- **Th** est un enfant de 8 ans, diagnostiqué autiste atypique. Il est arrivé dans la classe en septembre 2009 après avoir été très peu scolarisé. L'année précédant l'entrée en CLIS, il n'a pratiquement pas été scolarisé : une orientation vers un IME ne s'est pas faite suite au refus des parents, il n'a pu réintégrer le SESSAD de Lens grâce auquel il était scolarisé deux fois deux heures par semaine. Son admission au SESSAD "Le Chemin" au printemps 2009 lui a permis d'être scolarisé à raison de deux fois une heure en école maternelle.

Son comportement a été très difficile à gérer la première année et a nécessité la mise en place d'un encadrement renforcé important. La résistance aux changements ainsi que la présence du groupe l'angoissaient énormément. Ses difficultés étaient amplifiées par le fait qu'il ne s'exprimait pas verbalement. Il a tout de suite monopolisé l'adulte, la relation duelle a été le seul moyen de lui faire accepter les contraintes de la vie scolaire. Petit à petit la confiance s'est installée et, à l'aide de la main de l'adulte, il a su exprimer ses besoins.

Cette année, Th est entré dans les apprentissages et y montre même beaucoup de bonne volonté. Il ne refuse plus le travail. Cependant, il abandonne face à la difficulté. Les temps de regroupement sont plus calmes, il participe activement et a même développé le langage en s'exprimant par mots-phrases et en répétant spontanément. Il chantonne souvent durant une activité.

Même si il a besoin de la présence rassurante de l'adulte (il recherche souvent un contact corporel furtif), vis à vis de ses camarades, il se comporte en toutes circonstances comme s'il était seul, parfois même comme si les personnes étaient des objets. Cela se manifeste par une indifférence à la présence d'autrui, qu'il ne semble pas percevoir ou auquel il ne semble pas porter d'intérêt ou d'attention. Les travaux en groupe sont donc assez difficiles à gérer, Th n'entre que très peu dans l'activité et refuse de se joindre au groupe. Lui demander de s'asseoir autour d'une table près des autres a pour conséquence de le voir courir dans tous les sens ou s'isoler dans un coin de la classe afin de s'adonner à son passe-temps favori : aligner des voitures.

Les rôles de l'AVS et de la Psychologue du SESSAD, associés à l'utilisation des renforçateurs, ont été majeurs : Th a d'abord accepté de travailler exclusivement avec l'adulte puis a, progressivement, intégré le groupe, tout d'abord pour des laps de temps très courts.

Les troubles de la communication sont donc au premier plan pour Th : pauvreté ou absence de communication (verbale, gestuelle et posturale) par le regard (qui semble ne pas voir ou éviter) ou par la mimique (indifférente et neutre) et l'expression émotionnelle inappropriée (il peut se mettre à pleurer ou à rire sans raison).

Les objectifs principaux définis dans son projet individualisé pour cette année, Th ayant à présent des attitudes scolaires, sont :

- développer son autonomie lors du travail individuel : commencer avec l'adulte et accepter de terminer seul le travail.
- favoriser les échanges avec les camarades et accroître les situations de langage dans le quotidien de la classe et de l'école.

- **Ro** est un enfant pour qui le diagnostic d'autisme atypique est posé. Il est âgé de 7 ans et a intégré la CLIS TED en septembre 2009, faisant suite à une scolarisation à temps partiel en école maternelle.

Ro a vite pris ses repères, à la fois dans la classe mais aussi dans l'école. Il participe et coopère aux projets de classe lors de travaux collectifs mais ne réalise que très peu de travail en autonomie, cherchant toujours l'approbation de l'adulte et sa présence. Il a très peu confiance en lui et peut se montrer agressif face à la difficulté, tant la peur de ne pas y arriver lui paraît insurmontable. Ro est sensible aux distracteurs, ce qui joue sur sa faculté de concentration. Passer par le visuel est nécessaire pour lui permettre d'accéder aux apprentissages.

Ses progrès langagiers sont conséquents cette année. Il commence à construire de courtes phrases et s'attache à prononcer correctement. Toutefois, il réserve ses efforts au cadre de la classe. Lors des récréations, par exemple, il aime jouer avec des élèves d'autres classes mais les échanges verbaux sont très pauvres et se résument souvent à une onomatopée.

Le lexique est un domaine travaillé sans cesse en classe, tout comme à la maison ou lors des prises en charge en orthophonie. Le capital de mots connus est en progression mais reste faible. Ro oublie parfois le sens de certains mots et a du mal à les généraliser, les acquis de la classe ne sont pas réinvestis en dehors.

Les objectifs principaux fixés pour cette année sont :

- développer le langage en encourageant les prises de parole spontanées
- avoir confiance en lui, oser se tromper et prendre des initiatives
- contrôler ses émotions

Les objectifs définis sont différents pour chacun, même si le but principal est de les aider à développer leurs habiletés de communication. Palier au déficit de communication des élèves de la classe constitue une mission quotidienne, très structurée et ritualisée. Pour diverses raisons (emplois du temps, comportements, niveaux d'apprentissage...), peu d'élèves sont intégrés dans les autres classes. Cependant, quoi de mieux que l'inclusion pour favoriser les échanges et la communication ? L'idée des jeux de société m'est apparue comme un bon moyen pour entrer en communication, verbale ou non, ainsi qu'une manière idéale pour s'exercer aux interactions sociales : accepter l'importance des règles et profiter du cadre rassurant, jouer le jeu honnêtement, respecter le tour des autres, accepter sa défaite, partager la joie du gagnant et être un vainqueur agréable. C'est à dire développer des habiletés de communication, dans la limite des possibilités de chacun (certains jeux ne nécessitent pas de langage verbal).

Se rencontrer autour du jeu permet-il d'entrer en relation avec l'autre ? Participer à une activité ludique favorise-t-il les acquisitions langagières ? Mon expérimentation s'est déroulée en deux temps : en classe et, toutes les deux semaines, dans la classe de Mme B, avec ses élèves de grande section.

Après avoir posé le cadre des activités de jeux mises en place, la description et l'analyse des séances va permettre d'en évaluer les apports communicationnels auprès de Th et de Ro.

### **1.3 Les jeux de société : un cadre favorable à la communication ?**

#### **1.3.1 Définitions et généralités**

Les jeux de société se caractérisent par un règlement (la règle du jeu) plus ou moins complexe et font appel selon le cas plutôt au bon sens, à la mémoire, ou au hasard. L'intérêt du jeu de société se situe durant la partie (on joue pour jouer et se faire plaisir). La plupart du temps, ils nécessitent un support, du matériel parfois standard, parfois spécifique.

Le nombre de participants (au minimum deux) est variable, mais le plus souvent limité à quelques personnes. Que ce soit sous la forme de deux équipes symétriques ou dans une relation de type *chacun pour soi*, la majorité des jeux repose sur la compétition directe.

L'enfant rencontre les jeux de société dans son entourage familial, en jouant avec ses parents il affirme ainsi son identité sociale. Selon Jean Château (1967), "la règle du jeu est considérée comme héritée des aînés, et la respecter, c'est communier avec les aînés."

Gilles Chamberland et Guy Provost (2005) définissent le jeu de société comme une activité qui regroupe quatre composantes essentielles :

- **les interactions** : entre deux individus, entre groupes.
- **les règles** qui constituent la condition indispensable d'un jeu et dont la fonction principale est d'orienter le cours et de déterminer la fin du jeu.
- **un but déterminé**, primordial car il doit toujours y avoir un début et une fin et servant à départager, le cas échéant.
- **un artifice** puisqu'il est différent des normes de la réalité, c'est une activité sans conséquences.

### 1.3.2 Les valeurs pédagogiques dans les enseignements

Les jeux, en général, sont l'activité centrale des systèmes pré-scolaires. Bien que le jeu soit l'activité privilégiée de l'enfant (il est tout d'abord une activité spontanée que le nourrisson partage très tôt avec sa mère), il ne peut être réduit à des pratiques d'activités enfantines, il change avec les âges. A l'école, dit Philippe Mérieu (2006), "nous devons aider les élèves à se délivrer de l'infantile, mais pas du jeu."

Beaucoup partent du principe que, vu de l'extérieur, le jeu est mal vu à l'école et que la preuve de sa pertinence en classe est à démontrer. Ce à quoi répond Mario Asselin (2006) :

- **le jeu motive** : il permet d'engager le dialogue, de s'exprimer. Pendant le jeu, les élèves sont concentrés, enthousiastes. Il cite plusieurs auteurs qui s'entendent d'ailleurs sur les vertus de l'utilisation du jeu en classe comme Gilles Pedreno pour qui les élèves sont engagés et actifs, Blandine Turki qui voit dans le jeu un instrument libérateur d'émotions et Barbara Villez qui fait les louanges de cet instrument de motivation.
- **le jeu n'est pas jouet**, c'est un "puissant révélateur d'apprentissages"
- jouer pour jouer n'a qu'un intérêt immédiat et fort limité, **le jeu doit poser "un défi cognitif"**

C. Desjardins (2004) nous précise que "Les jeux de société traditionnels sont l'occasion, pour les enfants, d'exercer en commun des stratégies cognitives et de les affiner à travers leurs échanges, notamment imitations, aides et contestations".

Sont également développés dans ce dossier, différents paragraphes correspondant à ce que l'enfant expérimente au niveau affectif et cognitif lors de ces jeux, voici les éléments importants que j'ai relevés pour mon étude :

- l'enfant apprend des rôles socialisés par le jeu
- il entre en relation avec l'autre
- il met en place et accepte des conduites interactives et relationnelles
- l'élève est amené à se comparer à l'autre, à vivre des émotions au regard de l'autre
- il apprend des rôles socialisés avec une alternance des rôles : jouer, attendre, avancer le pion, passer son tour, observer, gagner, perdre

La citation de Blandine Turki (2006) "il ne joue pas pour apprendre, mais apprend en jouant" pose les limites de la mise en place de ce genre d'activités prises entre deux feux : le loisir et le travail.

### **1.3.3 Dans la CLIS TED : pourquoi et comment ? Hypothèses de travail**

Mes élèves, tout comme d'autres enfants porteurs d'autisme, ou plus généralement souffrant de troubles envahissants du développement, ne développent pas de jeu symbolique, de jeu de "faire-semblant". Outre le fait qu'ils manifestent peu d'intérêt pour le champ des interactions sociales et de surcroît pour la communication, ils donnent une dimension fonctionnelle aux activités de jeux : l'un aligne les voitures, un autre semble imaginer des scénarios sociaux avec des figurines. Ces propos en réalité relèvent de stéréotypes<sup>7</sup>, de dialogues entendus, totalement étrangers à l'activité. Un autre encore avance un pion sur un plateau de jeu et arrête l'activité lorsqu'un adulte tente de participer et/ou d'introduire un dé.

Certains comportements ne se développent pas spontanément chez mes élèves : partager avec les autres, interagir avec les camarades. Chaque élève de la classe est un "travailleur solitaire" qui ne parvient pas spontanément à collaborer avec les autres. Apprendre l'échange et le partage, est une grande mission quotidienne. La mise en place de ce type de jeu répondait donc à mon souci de trouver un moyen de les faire participer à une activité commune, dans laquelle chacun a beaucoup à y apprendre selon des objectifs et des besoins individualisés.

---

<sup>7</sup> Comportement cyclique qui revient sans arrêt, comme une obsession. Elle peut être verbale ou non verbale.

Ce choix d'activité est inspiré des trois finalités du jeu à l'école que développe Jean-Pierre Sautot (2006):

- **favoriser le développement affectif et relationnel** afin de permettre à l'élève d'être réellement acteur et ainsi d'affirmer son autonomie.
- **favoriser le développement cognitif de l'élève** puisque toutes ses capacités de raisonnement sont sollicitées.
- **favoriser l'accès à la culture**, qui est avant tout un acte de communication, par le biais des objectifs de socialisation.

C'est au travers des jeux de société que j'ai pu proposer une activité ludique qui s'accompagne à la fois d'un cadre très structuré, donc sécurisant pour chacun. En effet, le public TED a besoin de cadre, il n'a pas de notion d'espace et de temps suffisamment organisée (ce qui l'angoisse). Le jeu de société est placé (lieu), sa durée est prévisible (arrêt en fin de partie) et il fournit une occasion de centrer son attention sur une suite d'événements plus ou moins prévisibles. Les jeux nécessitent une communication (verbale ou non) et les actions de chacun sont confrontées à celles des autres enfants ou de l'adulte (dans le cas d'un jeu à deux). Les situations interactives peuvent également être une source de conflits, occasions pour l'enfant de laisser exprimer ses émotions et pour l'adulte de l'aider à les nommer.

La mise en place des jeux de société s'insère dans une organisation pédagogique plus globale autour de situations de jeux, selon différents objectifs :

- **des situations de jeux pédagogiques** : jouer pour apprendre, pour développer des compétences (notamment en mathématiques cette année) en individuel avec l'adulte ou par deux selon la progression.
- **des jeux à visée communicationnelle lors de situations de jeux contraints** : apprendre à jouer pour développer des connaissances et des compétences. Cela concerne les jeux au cours desquels nous allons jouer ensemble, en groupe classe ou en inclusion avec les élèves de Grande Section, donc les jeux de société.
- **des situations de jeux libres** : jouer pour développer des connaissances et des compétences sociales, en général en fin de semaine ou pour retrouver le calme. Le choix des jeux est libre mais reste encadré puisque je pose les contraintes suivantes : tu dois demander le jeu, tu dois le terminer avant de le ranger, tu peux jouer avec un camarade ou demander à un adulte. L'encadrement disciplinaire est primordial, il

permet de réguler le niveau sonore qui s'amplifie avec l'excitation et régule les comportements de certains (l'adulte veille aux stéréotypies...).

*Mes hypothèses de travail* développées dans la seconde partie sont proposées et analysées à partir des situations de jeux contraints :

- Est-ce que proposer des *jeux de société* dont le fonctionnement est construit en classe dans un cadre sécurisant devrait *permettre aux élèves de CLIS présentant des TED de développer leurs habiletés de communication et leur autonomie, à la fois en classe mais aussi en situation d'inclusion.*
- L'aspect ludique des jeux de société permet-il à un enfant atteint d'autisme de développer ses capacités langagières et par là même son *capital lexical.*

## **2. Partie pratique**

### **2.1 Situations de jeux contraints : observations des élèves**

Pour mon étude, j'ai proposé des jeux pouvant se jouer à deux ou en groupe, sans toutefois mettre en place des équipes afin que chacun puisse être acteur dans le jeu. Je n'ai retenu aucun classement par âges pour les jeux, le critère le plus important étant qu'ils doivent être accessibles à tous et permettre à chaque enfant de mobiliser ses connaissances et ses capacités individuelles, c'est pour cela que les règles du jeu ont été parfois aménagées.

Les séances se déroulent le vendredi après-midi, une semaine dans la classe avec le groupe classe, l'autre semaine dans la classe de Mme B., avec une partie de ses élèves, les "grands".

#### **2.1.1 Observations et analyses : Th**

Les compétences scolaires de Th se situent au niveau du cycle 1, ses faiblesses se situant dans le domaine du langage oral, ses forces dans l'approche des quantités et des nombres. C'est un enfant qui accepte les relations avec l'adulte mais qui ne participe jamais aux travaux de groupe. Mes objectifs, lors de la mise en place des séances, sont de lui permettre de

développer progressivement des interactions avec d'autres enfants, d'entrer en relation par la médiation du langage ou non.

### - Séance 1 en classe

Pour cette première séance, j'ai fait le choix de répartir les élèves en deux groupes, faisant référence au comportement de Th de l'an dernier qui n'acceptait de jouer que seul avec l'adulte.

Un premier groupe, que je dirige, accompagnée d'une AVS : Th et un camarade, afin de jouer au jeu des *petits chevaux*. Th a appris à y jouer l'an dernier. Le second groupe, encadré par une AVS, découvre un nouveau jeu : *le Triominos Junior*. L'objectif poursuivi est de faire accepter à Th la présence d'un autre joueur, un enfant, et de se lancer dans le jeu.

Les deux groupes sont installés à deux endroits différents de la pièce, à une distance suffisante, afin de ne pas se gêner mutuellement et d'éviter tous distracteurs.

A l'arrivée dans la pièce où les jeux étaient disposés, j'ai invité les enfants à rejoindre leur table de jeu, indiquant que j'allais jouer avec Th et I. Nous nous sommes installés, Th n'a pas accepté de s'asseoir. Supposant qu'il n'avait pas compris ce qu'il devait faire, je l'ai emmené de nouveau à l'emploi du temps afin de lui expliquer : "Regarde, maintenant, nous allons jouer aux jeux de société", j'ai pris le pictogramme représentant l'activité et j'ai emmené Th par la main. Il m'a suivie, je lui ai montré le *Time-Timer* posé sur la table que j'ai réglé sur dix minutes. Les aides visuelles (pictogramme et *Time-Timer*) n'ont eu aucun succès, il a ensuite couru et sauté inlassablement autour de la pièce. Essayer de l'arrêter n'a fait qu'aggraver son angoisse, je l'ai donc laissé, veillant à sa sécurité et à celle des autres. Après de "longues" minutes, il s'est un peu calmé et s'est mis à marcher autour des tables, observant les plateaux de jeu. Il s'est d'ailleurs arrêté longuement, regardant fixement le jeu du *Triominos*. Munie du pictogramme, je tente une dernière approche "Th, Jeux de société, viens jouer avec I", aucun succès. Sur ma demande, l'AVS lui propose de s'asseoir autour du jeu de *Triominos*, les cris et les pleurs de Th nous ont fait baisser les bras.

L'analyse de la séance met en évidence plusieurs hypothèses :

- il ne veut pas jouer avec un camarade, il reste sur ses habitudes de jouer exclusivement avec l'adulte
- il ne veut pas jouer avec ce camarade, c'est un nouvel élève qu'il connaît peu
- il ne souhaite pas jouer à ce jeu là, il est attiré par le *Triomino*
- la reprise est difficile, les après-midi sont éprouvantes, il ressent de la fatigue
- l'AVS est nouvelle, il doit s'habituer à elle et prendre confiance
- il ne sait plus jouer à ce jeu hors de son contexte habituel

### - Séance 2 en classe

L'observation des réactions de Th pendant la semaine m'a permis de constater qu'il éprouvait un peu de "jalousie" envers I, le nouvel élève, et semblait ne pas comprendre pourquoi ce camarade demandait autant d'attention. Le mettre en confiance, préserver un maximum de repères ont donc été les conditions indispensables à mettre en place afin d'essayer de contribuer au bon déroulement de la séance. L'organisation en deux groupes est restée inchangée, toutefois Th s'est retrouvé entouré de l'AVS de l'an dernier avec qui il a beaucoup d'affinités, d'un camarade qu'il connaît également et de ma présence.

Le passage à l'emploi du temps ainsi que l'installation autour de la table de jeu n'ont posé aucun problème. Il a accepté de s'asseoir, entre l'AVS et moi, n'a prêté aucune attention à l'autre groupe et semble-t-il n'a pas regardé l'enfant participant à son jeu. "Regarde Th, avec Ro nous allons jouer. Choisis le jeu." Je lui ai présenté les deux jeux : *Triominos* et *Petits chevaux* en lui demandant de choisir. L'AVS l'a accompagné du geste, l'invitant à pointer pendant que je répétais la consigne. Il a pointé, sans hésitation, le *Triominos*. "*Triominos*, bien Th, nous allons jouer au *Triominos* avec Ro". Regard fixe sur la boîte de jeu, il observe l'installation et, alors que je lui propose de choisir parmi les 4 chevalets, il jette la boîte par terre et se met à hurler. Il se lève et court dans la pièce. Aidée de l'AVS, je l'oblige à ramasser, non sans mal ! La séance se termine de cette façon.

Les repères visuels et humains des deux premières séances ayant été mis en place, j'en ai conclu que Th ne voulait tout simplement pas jouer, que l'activité ne lui convenait pas. J'ai également soulevé l'hypothèse du facteur nouveauté, Th manifestait peut être de l'anxiété face aux changements, dans ce cas, il fallait persévérer.

### Séance 3 en classe

Nouvel essai de jeu avant l'inclusion en Grande Section de la semaine suivante. Comme d'habitude, le matériel est prêt à l'arrivée des enfants : il n'y a qu'une table de jeu et le *Triominos* posé au centre de la table.

"On regarde. Aujourd'hui, nous allons jouer tous ensemble au *Triominos*." Je place les enfants en veillant à ce que Th soit assis entre l'AVS et Ro, et face à moi. Il accepte de s'asseoir. Je mets en place le *Time-Timer* sur 15 minutes.

Tout en faisant énoncer la règle du jeu par les enfants qui savent y jouer, les chevalets et pièces sont distribués. Th reste assis, collé à l'AVS, regard dans le vide.

Le jeu commence, quand arrive son tour, il ne regarde pas ses *Triominos*, semble ne pas m'entendre, tourne la tête dès que je lui parle. L'AVS le sollicite et l'invite à prendre une pièce

mais il ne bouge pas et se frotte de plus en plus contre elle, cherchant le contact, il finira par allonger son bras sur la table, tête posée dessus. C'est avec la main de l'AVS qu'il placera un triangle et toute la partie se déroulera de cette façon.

Th cette fois sera resté assis tout au long de la partie, dans le calme, donnant l'impression d'être absent. Je dis donnant l'impression car l'annonce du gagnant (pas lui) et de la fin du jeu a été un "déclic" : il s'est levé et a couru dans toute la pièce, affichant un sourire radieux. Il n'a pas porté attention au temps écoulé (la partie a duré plus de 15 minutes). Ranger le matériel n'était pas envisageable, participer au second jeu non plus. Il ne se dirige pas spontanément vers l'emploi du temps, il est donc conscient que, même si le jeu est fini, l'activité n'est pas terminée. Peut-être n'a-t-il pas supporté de perdre ?

#### - Séance 4 en inclusion

Première séance dans la classe de Mme B, avec les élèves de Grande Section. C'est un essai, je ne sais pas comment mes élèves, Th en particulier, vont réagir face à ce changement de lieu qui sera, sans doute, une épreuve. Les élèves de ma classe connaissent leurs camarades de maternelle puisque nous en côtoyons quelques-uns lors du repas de midi et que nous participons à diverses animations avec les classes de maternelle lors de fêtes diverses, de goûters, de sorties.

La veille, j'ai présenté la photo de l'enseignante et j'ai expliqué "Demain nous allons jouer aux jeux de société mais pas dans la classe. Nous allons aller jouer avec les camarades de Grande Section, dans la classe de Mme B. Nous allons amener nos jeux pour leur apprendre à jouer."

Se déplacer jusqu'à la maternelle n'a pas posé de problème, entrer dans la classe non plus. Les élèves de Mme B nous attendent, regroupés sur les bancs. D'instinct, mes élèves les rejoignent, Th est un peu plus hésitant mais accepte de s'asseoir, à côté de Ro, qu'il pousse pour pouvoir être sur le bord, il s'assure régulièrement par des regards furtifs qu'une AVS est derrière lui.

Avant de débiter les parties, nous avons convenu Mme B et moi-même, d'instaurer un petit rituel : chaque classe récite une comptine, chante une chanson, lit un album...

Chanson terminée, Mme B indique les quatre ateliers de jeu, les enfants sont répartis. Toutefois, Th n'est pas séparé de Ro, ils seront donc à 2 autour d'un jeu.

Th n'accepte pas de s'asseoir, il fait le tour de la pièce en sautant et criant, il touche à tout, jette ce qu'il a à portée de main. Pictogrammes et *Time-Timer* dont je m'étais munie, n'ont aucun effet. Je tente de lui proposer un puzzle. Le simple fait de m'entendre, il se bouche les oreilles, le simple fait de sentir que je m'approche, il s'enfuit. Les pleurs ont rapidement

remplacé les cris, l'isoler dans le couloir afin de calmer l'angoisse grandissante s'est avéré une nécessité. Son comportement le mettait et mettait les autres en danger. Le retour dans la classe de maternelle pour dire au revoir aux camarades n'a pas été possible, Th a rejoint sa classe seul avec moi, me donnant la main. Il est allé à l'emploi du temps, a décroché énergiquement le pictogramme "jeux de société". Afin d'attendre l'heure de la récréation, je lui ai proposé de jouer aux voitures, ce qui l'a aidé à se calmer.

En analysant la séance, je me suis aperçue que Th n'a pas été préparé auparavant à travailler en grand groupe, il est par contre habitué à participer aux différentes manifestations scolaires avec les autres élèves de l'école. Il prend même beaucoup de plaisir pour certaines, notamment les spectacles.

#### **- Séance 5 en classe**

La séance se déroule à peu près de la même façon que la séance 3, Th acceptera de ranger le matériel, sans pour autant participer au deuxième jeu. Le *Time-Timer* n'a pas été utilisé.

L'attrait pour le jeu semble être un argument de taille pour expliquer la participation de Th, toutefois ce n'est peut être pas la seule explication. Th, comme certains enfants souffrant d'autisme, est très attaché au groupe (il ne comprend pas l'absence d'un camarade de classe) et très ritualisé (une classe de l'école manquante à la récréation provoque chez lui des réactions très virulentes). Le fait d'avoir séparé l'activité de jeux de l'après-midi en deux groupes n'a peut être pas été judicieux de ma part. En effet, les après-midi sont toujours consacrés à des séances où nous essayons de travailler ensemble autour d'un projet commun. Cela peut paraître paradoxal sachant que Th ne s'investit pas du tout lors de ces séances et qu'il ne semble pas porter attention à son entourage.

#### **- Séance 6 en inclusion**

Nous nous rendons dans la classe de Mme B. et avons décidé de présenter un album apprécié de tous, et tout particulièrement de Th, "Maman" de Mario Ramos. Un élève de la CLIS est chargé de le lire. Tout comme en classe, Th rit de bon cœur et y porte toute son attention, semblant oublier son entourage.

Les ateliers de jeux de société ne se déroulent pas bien, Th n'accepte toujours pas de se joindre à un groupe, il se roule par terre et refuse toutes les alternatives que je lui propose (manipulations, puzzles, constructions...). L'isoler n'a pas été nécessaire, une fois le calme revenu, il s'est assis sur mes genoux et a observé la partie de *petits chevaux* du groupe dont je

devais m'occuper. A la fin de la séance, il m'a accompagnée au coin regroupement pour dire au revoir mais a vite couru dans le couloir mettre son manteau.

Th commence à accepter le changement de lieu, la lecture de l'album en début de séance lui a permis de se tranquilliser. La présence et le contact rassurants de l'adulte sont des atouts essentiels pour contribuer à la sérénité de Th.

#### **- Séance 7 en classe**

Les deux séances précédentes s'étant déroulées dans le calme, j'ai décidé de garder le même fonctionnement, c'est-à-dire de jouer en groupe classe. J'introduit une nouveauté, nous n'allons pas commencer par un *Triominos*, mais par un autre jeu le *Uno*. Th ne semble pas perturbé, il n'a jamais joué à ce jeu mais se laisse guider par l'AVS. Il ne semble ni écouter ni regarder mais prend la carte demandée et la pose seul. Quand Ro tape des pieds ou bougonne, cela le fait rire, il ne lui porte cependant jamais aucun regard. Il participe au jeu jusqu'à la fin, accepte de ranger les cartes et reste assis jusqu'à ce que je propose le second jeu, le *Triominos*. Il n'acceptera pas d'y participer et s'isole avec une voiture dans les mains.

L'analyse de la séance me conforte donc dans l'idée que c'est le groupe que Th apprécie. Sa non participation au second jeu traduit sans doute sa fatigabilité, maintenir son attention lors du premier jeu lui demande de réels efforts.

#### **- Séance 8 en inclusion**

Séance de jeux dans la classe de Mme B., nous conservons le même rituel avec une chanson que Th chante à présent en classe lors des séances de musique. Cette fois, il ne la chante pas mais reste attentif. Fidèles à l'objectif principal de cette année (favoriser l'autonomie), les AVS s'étaient placées derrière Th mais à une distance plus éloignée, comme en classe. Cela a beaucoup gêné Th, il s'est levé et est allé en chercher une par la main, l'invitant à rester près de lui.

Participer à un jeu n'a toujours pas été possible. Toutefois il a accepté dès le début de se diriger avec moi vers le lieu proposé. Il s'est assis sur la chaise que je lui désignais, à côté de moi. J'ai présenté les enfants avec qui nous allions jouer, Th est vite venu s'installer sur mes genoux. Tout au long de la partie Th est resté calme, tantôt à fixer le plateau de jeu, tantôt à jouer avec mes mains en chantonnant.

La fin de séance nous a tous stupéfiés. Comme d'habitude, nous sommes regroupés sur le banc afin de dire au revoir. Alors que nous faisons tous un geste de la main. Th se lève et

présente son front à tous les enfants, afin de recevoir un baiser. Il n'en omettra aucun. Son visage n'affiche pas de sourire radieux, il reste impassible mais serein et détendu.

#### **- Séance 9 en classe**

Un nouveau jeu est arrivé dans la classe, le jeu du *Loto*. Je n'ai pas prévenu les enfants, ils remarquent que la disposition des tables est différente, elles sont disposées en une rangée. Chacun prend place où il veut, Th se met en bout. J'installe le mélangeur de boules, y place les boules, un carton est distribué à chaque élève. Je mène le jeu.

Tous les enfants sont subjugués par ce jeu, je n'aurais pas à les rappeler à l'ordre, Th est attentif, actif. La chute d'une boule le stimule beaucoup, il rit et s'agite sur sa chaise, mais se reconcentre immédiatement. Il reste assis et participe activement tout au long de la partie qui dure assez longtemps, plus de 30 minutes. Son attention est fortement sollicitée puisqu'il ne connaît pas tous les chiffres, il doit donc observer attentivement. Quand un de ses numéros sort, il sollicite d'un geste de la main l'AVS afin qu'elle lui donne un jeton. Pendant un long moment aucun de ses numéros ne sortira, il ne s'en lassera pas. Au cours de la partie, petit à petit, son regard se déplace vers le carton de jeu de son voisin, il se lèvera une fois pour observer les cartons des autres joueurs. A l'annonce du gagnant, il répète "Bingo" plusieurs fois en riant. Il range le matériel avec les autres, et court à l'emploi du temps.

#### **- Séance 10 en classe avec les élèves de Grande Section**

Le peu d'effectif des élèves de grande section et surtout l'absence de l'enfant de l'hôpital de jour qui intègre cette classe tous les après-midi me donnent l'occasion de changer les habitudes. Cette fois, j'explique à mes élèves que nous allons jouer au Loto avec les camarades de maternelle, mais que nous allons le faire dans notre classe, autour de la grande table.

Je laisse les enfants libres de choisir leur place, Th prend place en bout de table à côté d'un élève de grande section. Les AVS sont placées derrière, de chaque côté de la table, afin de relancer les enfants et de vérifier leurs cartons au cours du jeu.

La partie dure très longtemps puisque, pour aider les enfants de maternelle, chaque nombre est écrit en plus grand sur une ardoise et un élève de ma classe est chargé de l'annoncer.

Tout se déroule parfaitement, Th ne cherchera pas le contact nécessaire avec l'adulte. Comme lors de la séance précédente il se montre calme, attentif et participatif, il se réjouit pour les gagnants en criant "Bingo".

### **- Séance 11 en classe**

Les rituels d'installation restent inchangés, seule difficulté pour Th, il s'agit d'un jeu auquel il n'a jamais joué et qui demande observation, attention et rapidité : *Le Lynx*.

Th regarde attentivement le plateau de jeu pendant que la règle est énoncée, le jeu sera limité dans le temps, il s'arrêtera quand l'un d'entre eux aura placé trois jetons. Th est assis à côté de l'AVS qui le guidera gestuellement tout au long de la partie. Il se plie aux règles et comprend très vite. Afin de ne pas le décourager trop vite, l'AVS l'aide en délimitant la zone où se trouve l'objet à trouver. Les enfants se sont bien amusés et, une fois la partie terminée, je demande aux enfants s'ils veulent rejouer à ce jeu. Le oui fait l'unanimité. Toutefois, afin de permettre à tous de jouer et de s'amuser, je change la règle du jeu. Il n'y aura pas de gagnant, tout le monde va placer ses pions. Ainsi, chacun va pouvoir s'investir pleinement, un élève en particulier qui ne supporte pas de perdre et se met dans des états de stress excessifs quand un autre que lui gagne, il pourra donc consacrer toute son énergie à jouer. Th ne bouge pas de place, pour la première fois il participera à une deuxième partie.

Cette modification de la règle permet une véritable coopération puisque ceux qui ont terminé doivent aider les autres. Th est sollicité pour le faire mais ne s'investit pas, ce qui ne m'étonne pas puisque pour lui, la règle qu'il a apprise n'est pas celle-ci mais celle de la première partie jouée.

### **- Séance 12 en classe**

Pas de jeu possible avec Th qui, depuis la rentrée, pleure beaucoup et semble très perturbé. Divers changements qu'il n'a pas compris ont été mis en place avant les vacances de février et cela l'a beaucoup dérangé. Il préfère s'isoler sur un tapis, la tête sur un coussin. Je le laisse tranquille.

### **- Séance 13 en inclusion**

Th va mieux, il a retrouvé ses repères et je décide donc de maintenir la séance en maternelle. Le rituel d'arrivée se passe très bien, Th chantonne avec les autres sur "la chanson de l'écho" que nous étudions en classe lors des séances hebdomadaires de musique.

Deux grandes tables de jeu sont installées face à moi qui mène le grand jeu du *Loto*.

Th est entouré de deux élèves de grande section, une AVS derrière lui, aucun camarade de la classe n'est à sa table, il ne s'en soucie pas, jouera en chantonnant dans le calme, la tête couchée sur la table. Même s'il paraît absent, il est attentif, ne rate aucun numéro. Les enfants sont plus nombreux que lors de la partie précédente, la présence de l'enfant de l'hôpital de jour

qui crie et gesticule ne le perturbe pas apparemment dans l'instant. Nous ne l'entendrons pas crier "Bingo" pour le gagnant.

Fin du jeu : il court pour renverser toutes les boules, nous l'isolons sur le banc pour ramasser, il est très content de lui !

### 2.1.2 Observations et analyses : Ro

Les observations concernant Ro portent sur deux objectifs différents : améliorer sa production orale par la formation de phrases et augmenter son capital lexical. En général, lors des séances, les enfants ont la possibilité de faire deux jeux. Ro ne sera analysé que sur le premier, sa fatigabilité ne permet pas d'être objectif sur la fin de séance.

- **Le langage oral** est travaillé au cours de chaque partie, à partir de l'énonciation de la règle du jeu. Ro sait jouer aux jeux que je propose, il y joue beaucoup à la maison. Lors de chaque partie, je le questionne sur : le nom du jeu, le matériel utilisé, la règle, la façon dont est déterminé le gagnant. Pour ce dossier, seules les parties de *Triominos Junior* (règle du jeu en annexe 4) sont détaillées.

La première séance a été une sorte d'évaluation diagnostique, où Ro et son camarade ont beaucoup manipulé les jeux. Ils ont, dans un premier temps, joué au *Triominos Junior*, en présence d'une AVS qui avait pour mission de les faire verbaliser le plus possible au cours du jeu. A la fin de la partie, je me suis jointe au groupe afin de demander à Ro de m'expliquer ce qu'il a fait :

"Ro, dis moi à quel jeu tu as joué avec A" "Triominos" (il pointe le jeu du doigt)

"Qu'est-ce qu'il faut faire ?" "Faut faire" (il répète tout bas, baissant la tête)

"Qui a gagné ?" "Moi" (très fier, il pointe sa poitrine)

Ro n'a pas compris ma deuxième question, je demande alors à son camarade de m'expliquer le jeu. Je l'aide à formuler des phrases correctes avec les mots précis du matériel utilisé (chevalet, pièce, triangle). Je dois relancer régulièrement Ro qui n'écoute pas vraiment, préférant jouer avec ses mains. Je lui demande ensuite de nommer les différentes pièces, il n'en est pas capable. Nous répétons ensemble, il est volontaire et s'applique.

Je laisse le groupe faire un second jeu puis, en fin de séance, je reviens me joindre à eux et interroge à nouveau Ro sur le matériel, il ne dira rien. L'heure de jeu a été assez fatigante et a demandé beaucoup d'attention, de plus il n'a pas été gagnant lors de la deuxième partie et cela a provoqué une grosse crise. Il ne supporte pas de perdre, cela le met dans des états nerveux

incontrôlables (pleurs et suffocations, agressivité envers le gagnant, tape du pied, se griffe le visage, dit des "gros mots"). Je n'insiste pas.

Lors de la deuxième séance, je dirige le jeu et demande à Ro d'expliquer comment on joue au *Triominos*. Il baisse la tête et me lance des regards furtifs sans répondre. Je réitère ma question, la reformule, il n'émettra que des "hum". Deux hypothèses me viennent à l'esprit : soit il ne comprend pas la question, soit il ne trouve pas les mots. Connaissant Ro et son "obsession" de la lecture, j'avais préparé des étiquettes où sont écrits les mots des différentes pièces du jeu.

"Ro regarde" "chevalet" (je l'aide un peu pour déchiffrer l'étiquette)

"Donne moi les chevalets"

Je tends la main afin d'associer le geste à la parole, il me donne le matériel désiré, je poursuis avec le reste du matériel (pièces et triangles). Il ne se trompe pas, il identifie correctement le matériel mais ne sait produire le nom oral si il n'est pas lu.

Une fois le matériel distribué (et l'incident de Th passé), je lui demande :

"Ro, dis moi ce qu'il faut faire" "hum ?"

"Dis moi ce qu'il faut faire" "faut faire ?"

"Il faut prendre..." "hum ?"

"Il faut prendre quoi ?" "quoi ?"

Ro répète toutes mes paroles, cherchant parfois de l'aide par son regard interrogateur. Je formule donc la règle, phrase par phrase, en associant le geste, l'invitant à répéter avec soin après chaque phrase. Ro parvient à répéter les phrases courtes "On gagne une pièce" mais omet le début des phrases longues "...même couleur" (pour "Il faut placer un triangle qui a la même couleur"). Restituer seul la règle du jeu est impossible en ce début d'année.

Pour la troisième séance, Ro mettant du sens sur les étiquettes mots, je les ai éliminées. J'ai utilisé des pictogrammes utilisés en classe : qui ?, matériel, quoi ?, combien ?, comment ? Les images sont posées sur la table, au fur et à mesure de mon questionnement :

"Ro, quel est ce jeu ?" "Triominos" (pas besoin de pictogramme)

Je place les pictogrammes *matériel* et *quoi*.

"Pour jouer, il faut quoi ?" "Quoi ?"



Pour la première partie, toutes les images ont été proposées. Voici les résultats de Ro :

mot correct	mot correct, mal prononcé	mot inconnu
moto – ananas – ciseaux – chapeau – cheval – coussin – plante – pantalon – maison – téléphone – livre – maison	arrosoir - bougie	œuf à la coque – casque – sel et poivre – parfum – pile – jumelles - cerises

Pour les séances suivantes, afin d'observer les évolutions, les images ont été travaillées en catégories : 3 parties sur l'alimentation, deux parties sur les vêtements une dernière partie sur les animaux, qui sera poursuivie à la rentrée des vacances de Pâques. Les résultats sont présentés en annexe 6 et mettent en avant une légère progression entre la première et la dernière partie jouée :

	mots connus		
	première partie	dernière partie	écart
Alimentation	20	24	+ 4
Vêtements	7	10	+ 3
Animaux	9	<sup>8</sup>	

Durant les activités de classe, plusieurs activités sont proposées afin de vérifier les acquisitions :

- parmi plusieurs images, Ro est chargé de me donner l'image correspondant au mot énoncé. Cela fonctionne bien mais ne permet pas de vérifier que le mot est acquis, la part de hasard n'est pas négligeable.
- des exercices de compréhension orale sont proposés, il s'avère que Ro ne semble pas généraliser.
- des activités de classement, lors des rituels, où j'apporte une image, une photo et pour laquelle les élèves sont invités à nommer et à catégoriser. Ro arrive à catégoriser mais éprouve des difficultés à nommer.

<sup>8</sup> Les séances concernant le lexique des animaux se poursuivront à la rentrée.

L'analyse des tableaux et les divers exercices proposés montrent que le lexique acquis par Ro correspond essentiellement à ce qu'il connaît et d'un niveau très basique. Pour les images auxquelles il n'attribue pas de sens, mémoriser le nom est difficile. La connaissance de mots nouveaux est très fragile, Ro répète mais ne sait produire le mot seul. Cependant le tableau précédent montre qu'une légère évolution est constatée, notamment pour la catégorie des aliments, travaillée en classe cette année au cours d'un projet alimentation.

## **2.2 Bilans et perspectives**

Les grilles d'observation de Th et de Ro (annexes 7 et 8), montrent les évolutions constatées entre le début de l'année scolaire et le mois de mars.

### **2.2.1 Th**

Mettre en place les séances de jeux de société avec Th a nécessité beaucoup de patience. La prise en compte de ses besoins éducatifs particuliers, notamment la prévisibilité et les aides visuelles, ont été des facteurs déterminants à la poursuite de ce type d'activité.

Th a intégré, plus ou moins difficilement, les différents changements qui s'imposaient à lui. Ce travail très progressif, dans lequel je me suis efforcée de ne lui "infliger" qu'un seul changement à la fois, a porté ses fruits puisqu'il a accepté, avec le groupe classe, le changement de lieu des activités scolaires, ce qui semblait impossible l'an dernier.

L'analyse de son comportement par le biais de la grille d'observation (annexe 8) montre une réelle évolution positive, il nous a prouvé qu'il était capable de concentration et d'attention. Cela s'inscrit dans une progression plus globale puisqu'il a développé le langage cette année. Il s'exprime de plus en plus volontiers, nomme ses camarades et les adultes.

Les temps de travail en groupe sont toujours problématiques mais sa tendance à s'isoler s'estompe nettement. Ainsi, lors d'activités libres sur les ordinateurs, Th visualise ce que font ses camarades, et fait le même jeu que son voisin. C'est d'ailleurs ce qui m'a permis de lui faire accepter de découvrir de nouveaux logiciels.

Le groupe est donc très porteur pour Th, l'expérience du jeu de *Loto* est un bon début.

Th possède énormément de capacités, il lui faut juste du temps pour comprendre ce que l'on attend de lui et pour organiser ses connaissances. Le temps est malheureusement compté puisqu'il devrait intégrer un IME prochainement mais il ne sert à rien d'aller trop vite, au risque de le déstabiliser.

### 2.2.2 Ro

Ro est un enfant qui se laisse distraire facilement, il est à l'affût des moindres gestes de ses camarades qu'il imite sans cesse. Il a très peu confiance en lui, les parties de jeux de société ont été l'occasion de le faire participer activement, pour lui-même. Il ne cherche pas à faire plaisir à l'autre et s'appuie sur une motivation qui lui est propre.

Les apports escomptés sur la structure syntaxique de la langue n'ont pas été à la hauteur de mes espérances. Ro a progressé, il est capable de répéter des phrases moyennement longues et comprend la signification des aides visuelles utilisées. Ses progrès sont aussi à mettre en lien avec le travail de l'orthophoniste, et l'implication des parents dans la continuité des apprentissages. L'évolution du lexique est assez peu marquée et assez déstabilisante puisqu'il peut connaître un mot et l'oublier pendant plusieurs jours.

Ro nous a montré qu'il dispose d'une très bonne mémoire visuelle (sa vitesse de réaction au jeu du *Lynx* est impressionnante), mais éprouve des difficultés dans sa capacité à généraliser, ce qui constitue un trait caractéristique de la pathologie autistique.

Il a développé des capacités d'anticipation tout à fait intéressantes. Obnubilé par la peur de perdre, il en est arrivé à se projeter sur la fin du jeu, et a adopté une attitude en conséquence : gaieté pour une issue positive, anxiété et colère dans le cas contraire.

## Conclusion

La communication chez les enfants porteurs d'autisme constitue une difficulté fondamentale d'apprentissage. Elle se développe de façon anarchique, les comportements des enfants, souvent mal perçus, résultent de l'impossibilité à se faire comprendre mais aussi de l'incompréhension des interlocuteurs.

L'enseignant spécialisé option D joue donc un rôle important dans le repérage des capacités, des difficultés et des émergences liées au développement de ces élèves. En rédigeant les projets individualisés, il définit les objectifs à poursuivre et construit des réponses adaptées à leurs besoins éducatifs particuliers.

L'activité intellectuelle et les interactions entre pairs sont les moteurs d'un développement harmonieux, je me dois d'y contribuer. Mon projet est d'aider mes élèves à entrer en communication, ce qui paraît indissociable de toute vie en société. Mes hypothèses de travail développées dans ce mémoire professionnel supposaient que la pratique de jeux de société pouvait permettre de développer leurs habiletés de communication.

Le bilan me semble globalement positif. Même si les activités de jeux de société n'ont pas permis de développer toutes les capacités attendues, mes élèves en ont tiré de réels bénéfices. Ro a pris des initiatives modestes, il interpelle si un camarade ne joue pas correctement, relance celui qui ne joue pas. Th se détache progressivement de l'adulte et se montre de plus en plus autonome, ce qui correspond à l'objectif prioritaire de cette année.

Les autres élèves, que je n'ai pu évoquer, ont appris à respecter certaines règles de vie (s'asseoir, attendre son tour, accepter la contrainte des règles), à fixer leur attention, à décoder des émotions mais aussi et surtout à entrer en relation.

Ma patience est bien souvent mise à l'épreuve. Les progrès des enfants, les bilans positifs avec les familles, les encouragements de mes collègues et les conseils de l'équipe du SESSAD me motivent sans cesse. Il est vrai que, vu de l'extérieur, les progrès peuvent sembler dérisoires, mais ils sont parfois tellement improbables.

Je souhaite continuer, lentement mais sûrement, cette approche ludique, en pariant que la fréquence des situations de communication devrait continuer à faire évoluer mes élèves. Découvrir les jeux de coopération pourrait être un nouveau défi.

## Bibliographie

CHAMBERLAND G., PROVOST G., 2005, *Jeu, simulation et jeu de rôle*, Presse Universitaire du Québec

JORDAN R., POWELL S., 1997, *Les enfants autistes, les comprendre, les intégrer à l'école*, Masson

MESIBOV G., 2000, *Autisme : le défi du programme Teacch*, Pro Aid Autisme

PEETERS T., 2008, *L'autisme de la compréhension à l'intervention*, Dunod

SAUTOT J-P., 2006, *Jouer à l'école, Socialisation, culture, apprentissages*, SCEREN CRDP  
*Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*,  
2009, SCEREN CNDP

*Le jeu en classe*, 2006, Les cahiers pédagogiques, n°448

*Jeux à règles : de la représentation mentale à la construction cognitive*, 2004, Les dossiers  
d'envie d'école, n°39

# Annexes

## ANNEXE 1

### La triade autistique

Symptômes	Caractéristiques
<b>altération qualitative des interactions sociales</b>	altération marquée dans l'utilisation de comportements non verbaux multiples, tels que le contact oculaire, la mimique faciale, les postures corporelles, les gestes
	incapacité à établir des relations avec les pairs correspondant au niveau de développement
	le sujet ne cherche pas spontanément à partager ses plaisirs, ses intérêts ou ses réussites avec d'autres personnes (ne montre pas, ne désigne pas du doigt, n'apporte pas les objets qui l'intéressent)
	manque de réciprocité sociale ou émotionnelle
<b>altération qualitative de la communication</b>	retard ou absence totale de développement du langage parlé, sans tentative de compensation pour d'autres modes de communication (geste, mimique)
	chez les sujets maîtrisant suffisamment le langage, incapacité marquée à engager ou à soutenir une conversation avec autrui
	usage stéréotypé et répétitif du langage, ou langage idiosyncrasique <sup>1</sup>
	absence d'un jeu de faire semblant varié et spontané, ou d'un jeu d'imitation sociale correspondant au niveau de développement
<b>caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités</b>	préoccupation circonscrite à un ou plusieurs centres d'intérêts stéréotypés et restreints, anormale soit dans son intensité, soit dans son orientation adhésion apparemment inflexible à des habitudes ou à des rituels spécifiques et non fonctionnels maniérismes moteurs stéréotypés et répétitifs (battements ou torsions des mains ou des doigts, mouvements complexes de tout le corps) préoccupations persistantes pour certaines parties des objets

<sup>1</sup> expression orale faite de mots auxquels sont attribués des sens autres que le sens usuel

## ANNEXE 2

Voici une idée générale des troubles les plus fréquemment observés au sein de la classe :

Les troubles de la communication	
<i>communication verbale</i>	<i>communication non verbale</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>- répétition de la question</li><li>- absence de "je"</li><li>- absence de "oui"</li><li>- écholalie immédiate ou différée</li><li>- stéréotypies<sup>2</sup> verbales</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- contact oculaire rare, fugitif</li><li>- compréhension des expressions faciales difficile</li><li>- gestuelle réduite</li><li>- interprétation des gestes de communication difficile</li><li>- pas ou peu de pointage</li><li>- pas ou peu de jeu d'imagination</li></ul>

---

<sup>2</sup> Une stéréotypie peut se définir par un comportement cyclique qui revient sans arrêt, comme une obsession. Elle peut être verbale ou non verbale.

## ANNEXE 3

### **Des enfants déconcertants**

Il n'existe pas de "profil type" d'élève TED, chacun ayant ses particularités, cependant voici quelques repères, relevés au fil de mes lectures et de mes observations, permettant de les comprendre :

- il ne sait pas comment entrer en relation et communiquer :
  - il semble isolé, inattentif, ne pas se soucier des autres
  - il ne regarde pas dans les yeux
  - il éprouve des difficultés à partager des activités sociales
  - il comprend mal les souhaits et les questions posées
  - il a du mal à suivre une conversation
  - il utilise souvent le langage de manière inadéquate, parle tout seul, répète en écho (écholalie), rit sans raison
  
- il ne sait pas comprendre une convention sociale ni interpréter la présence de l'autre :
  - il ne peut déchiffrer les mimiques, les expressions du visage, la gestuelle, le ton de la voix
  - il se comporte de manière inappropriée et peut donner l'impression de n'avoir aucun tact
  - il trouve difficile d'imaginer le point de vue d'un autre
  - il ne peut prévoir les conséquences de ses actes
  - il ne comprend pas la stratégie, le mensonge, le double langage (ses propos parfois francs et directs peuvent donc être dérangeants)
  
- il ne sait pas traiter correctement les informations sensorielles :
  - il supporte souvent difficilement le contact physique
  - il peut être très maladroit avec son corps
  - il est rapidement agressé par des stimuli visuels ou sonores intenses ou nombreux (mais pas forcément)
  - il peut avoir un rapport problématique aux couleurs, aux textures, à la nourriture
  - il décode mal, ou pas du tout, les intonations, les modifications de la voix
  
- il ne sait pas s'adapter aux changements :
  - il manifeste de l'anxiété face aux changements de routine et de rituels, aux événements inattendus, au non-respect des règles
  - il ne sait pas gérer les transitions spatiales ou temporelles
  - il a souvent des intérêts particuliers ou répétitifs qui tournent à l'obsession
  
- il n'attribue pas d'états mentaux à autrui : il ne sait prédire les actions des autres afin de comprendre ou d'anticiper leurs comportements. L'hypothèse d'un déficit de *théorie de l'esprit* permet une plus grande compréhension des troubles autistiques. Les perturbations dans les processus d'attention conjointe sont d'ailleurs posées comme précurseurs de cette théorie.

C'est en tenant compte de tous ces paramètres que le travail de classe est pensé et réfléchi, en équipe, de manière à l'adapter aux besoins de chaque élève et de façon à compenser le handicap.

## ANNEXE 4



### **TRIOMINOS JUNIOR** Editions GOLIATH

1 à 4 joueurs - A partir de 5 ans

#### Contenu

36 Triominos dont un joker  
60 pièces  
4 chevalets

#### But du jeu

Gagner le plus grand nombre de pièces en posant les Triominos les uns à côté des autres.

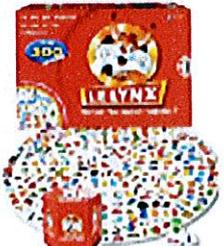
#### Déroulement du jeu

- Distribuer un chevalet à chaque joueur.
- Former la pioche en étalant tous les Triominos face cachée sur la table.
- Chaque joueur pioche 5 Triominos et les pose sur son chevalet.
- Chaque joueur prend ensuite 4 pièces.
- Un Triominos supplémentaire est pioché et posé sur la table, face visible.
- Pour que le joueur désigné puisse placer un Triominos, il faut que tous les chiffres ou les couleurs qui sont en contact soient identiques et qu'un côté entier du triangle soit en contact.
- Si un Triominos est posé, le joueur gagne une pièce, c'est au tour du joueur suivant.
- Si aucun Triominos n'a été posé, le joueur pioche un Triominos et le pose sur son chevalet en payant une pièce à la banque.
- C'est au tour du joueur suivant.
- Le jeu s'arrête lorsque l'un des joueurs joue le dernier Triominos de son chevalet.
- La partie se termine également si le dernier Triominos de la pioche est pris. Dans ces deux cas, il faut finir le tour de jeu avant de compter le nombre de pièces de chacun pour savoir qui a gagné.

#### Adaptations dans la classe, à partir de ce jeu

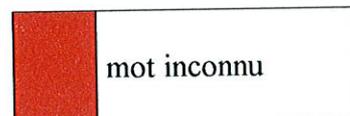
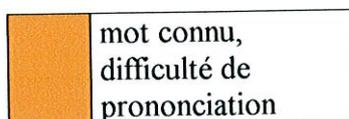
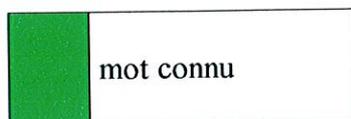
- Le joker n'est pas introduit lors des premières parties.
- Un Triominos est pioché à chaque fois, afin d'éviter "l'ennui", ainsi à chaque tour de jeu, un nouvel élément est à prendre en compte.
- Un élève est chargé de distribuer le matériel.

## ANNEXE 5

	<p><b>LE LYNX</b> Editions EDUCA</p> <p>2 à 6 joueurs - A partir de 4 ans</p>
<p><b><u>Contenu</u></b> 1 plateau composé de 9 pièces 304 cartes 1 boîte à monter 18 jetons de 6 couleurs différentes</p>	<p><b><u>But du jeu</u></b> Etre le premier à placer ses 3 jetons sur le plateau.</p>
<p><b><u>Préparation du jeu</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Tous les joueurs participent au montage du plateau, en plaçant la pièce circulaire au centre, et en emboîtant les autres morceaux tout autour. De cette manière, on pourra jouer chaque partie avec des images placées à des endroits différents.</li><li>- On monte la boîte et on place à l'intérieur toutes les cartes illustrées.</li></ul> <p><b><u>Déroulement du jeu</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Chaque joueur reçoit 3 jetons de la même couleur et les place devant lui sur la table.</li><li>- Le maître de jeu distribue, sans les montrer, 3 cartes à chaque joueur, qu'il place devant lui, toujours face cachée.</li><li>- Au signal, chaque joueur regarde ses images et essaie de les repérer sur le plateau de jeu.</li><li>- Chaque fois qu'il en repère une, il place dessus un de ses jetons, jusqu'à ce qu'il ait placé les trois.</li><li>- Dès qu'un joueur a réussi à placer ses trois jetons, il dit "gagné" et le jeu cesse immédiatement.</li><li>- Les cartes qui n'ont pas été repérées sont remises en jeu, les autres sont conservées par le joueur.</li><li>- Le jeu recommence jusqu'à ce qu'un joueur réunisse 25 cartes. Il est le gagnant.</li></ul>	
<p><b><u>Adaptations dans la classe, à partir de ce jeu</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Le nombre de parties est défini par avance.</li><li>- Le gagnant est celui qui a placé le plus de jetons sur le plateau (d'autres jetons que ceux fournis dans la boîte sont utilisés).</li><li>- Partie "pas de gagnant" : tour à tour chacun doit nommer son image et la trouver sur le plateau de jeu. Le maître de jeu peut demander l'aide des autres si le joueur ne trouve pas l'image.</li></ul>	

## ANNEXE 6

Résultats de Ro au cours des séances de jeux *Le Lynx*



### 1. ALIMENTATION

	S1	S2	S3
noix de coco	Red	Orange	Orange
chou fleur	Red	Red	Orange
cerise	Orange	Green	Green
oignon	Red	Red	Red
jus d'orange	Red	Green	Green
pastèque	Green	Red	Red
chocolat	Green	Green	Green
sel et poivre	Red	Red	Orange
orange	Red	Green	Green
tomate	Green	Green	Green
ail	Red	Red	Red
noix	Red	Red	Red
lait	Green	Green	Green
baguette	Red	Orange	Red
céréales	Red	Red	Green
brioche	Red	Red	Red
hamburger	Green	Green	Green
maïs	Red	Orange	Orange
yaourt	Green	Green	Green
citron	Red	Green	Green
poivron	Red	Red	Red
glace	Green	Green	Green

	S1	S2	S3
fraise	Green	Green	Green
coca	Green	Green	Green
sandwich	Red	Red	Red
biscuit	Green	Green	Green
jus de fruit	Green	Red	Orange
flan au caramel	Red	Orange	Orange
bonbons	Green	Green	Green
fromage	Green	Green	Green
oeuf à la coque	Red	Orange	Orange
chips	Green	Green	Green
pain	Red	Red	Green
carotte	Green	Green	Green
gâteau	Green	Green	Green
courgette	Orange	Red	Red
ketchup	Green	Green	Green
pizza	Red	Green	Red
ananas	Green	Green	Green
sucette	Green	Green	Green
pâtes	Red	Red	Red
banane	Green	Green	Green
croissant	Red	Red	Red
cacahuète	Red	Red	Red

## 2. VETEMENTS

	S1	S2
ceinture	Red	Green
pantoufle	Red	Red
robe	Red	Red
basket	Red	Red
pantalon	Green	Green
blouson	Red	Red
maillot de bain	Red	Green
tablier	Red	Red
chapeau	Red	Green
botte	Green	Green
chaussette	Green	Green
bonnet	Green	Green
gant	Green	Green
short	Red	Red
pyjama	Green	Green
culotte	Green	Green
casque	Red	Red

## 3. ANIMAUX

	S1	S2	S3
homard	Red		
dinosaure	Orange		
étoile de mer	Red		
zèbre	Green		
tortue	Green		
vache	Green		
serpent	Red		
canard	Green		
coccinelle	Orange		
girafe	Green		
lion	Green		
grenouille	Red		
chien	Orange		
papillon	Green		
poisson	Green		
poussin	Red		
crabe	Red		
chèvre	Red		
escargot	Orange		
cheval	Green		

## ANNEXE 7

Th	<b>Objetif : entrer en communication avec d'autres élèves au moyen des jeux de société</b>	Grille d'observation
----	--	----------------------

Les observations réalisées portent sur deux aspects : le fonctionnement du jeu afin d'étudier son comportement et la communication avec les autres élèves.

### 1. Le fonctionnement du jeu

	T1 (septembre/octobre)	T2 (mars)
Accepte d'être assis à côté d'un autre élève	<i>Non, doit être maintenu assis (par l'AVS qui reste à côté de lui)</i>	<i>Oui, même en inclusion</i>
Accepte de rester assis auprès d'autres élèves, au moins 10 minutes	<i>Non, au bout de quelques secondes, il se lève et fait le tour de la classe en courant</i>	<i>Oui, si l'activité l'intéresse (jeu de Loto)</i>
Accepte de se lancer dans le jeu	<i>Il doit être maintenu à sa place par l'AVS et se laisse entièrement guider (même pour les gestes)</i>	<i>Semble plutôt "subir" sauf pour le jeu de Loto</i>
Accepte d'aller au bout du jeu	<i>Non, il arrête l'activité au bout de quelques secondes et n'y revient pas</i>	<i>Oui, pour le jeu de Loto</i>
Est capable de comprendre la règle du jeu	<i>Difficilement évaluable étant donné le comportement lors des regroupements</i>	<i>Oui</i>
Est capable d'appliquer la règle seul	<i>Non, il ne rentre pas dans l'activité et ne cherche pas à jouer, même seul</i>	<i>Oui</i>
Est capable d'attendre son tour	<i>En général, il ne reste pas assis assez longtemps pour cela</i>	<i>Est capable d'attendre si l'activité le motive</i>
Est capable de transmettre le matériel au joueur suivant sans relance de l'adulte	<i>Non, il doit être guidé par l'enseignant ou l'AVS</i>	<i>Non, il doit être guidé par l'enseignant ou l'AVS</i>

Est capable d'identifier le gagnant/le perdant	<i>N'est plus dans l'activité à la fin du jeu</i>	<i>Oui</i>
Accepte de perdre	<i>Non évaluable</i>	<i>Non évaluable</i>
Se réjouit pour le gagnant	<i>Non évaluable</i>	<i>Non évaluable</i>

## 2. La communication

	T1 (septembre/octobre)	T2 (mars)
Fait un geste (de salut) qui montre la prise en compte du joueur	<i>Non, il prend en compte la présence de l'adulte à ses côtés</i>	
Déplace la ligne du regard vers le joueur suivant pendant le jeu	<i>Non</i>	<i>Non, mais fixe maintenant l'adulte dans les yeux lors des demandes qu'il a du mal à verbaliser</i>
Nomme les joueurs de la classe	<i>Oui</i>	<i>Oui</i>
Nomme les joueurs des autres classes	<i>Non, n'accepte pas de s'asseoir auprès d'eux autour d'un jeu</i>	<i>Ne les nomme pas mais sait les reconnaître</i>
Ecoute l'adulte ou le camarade énoncer la règle du jeu	<i>Difficilement évaluable</i>	<i>Je pense que oui, mais il est difficile de l'évaluer</i>

## ANNEXE 8

Ro	<b>Objectif : renforcer la structure syntaxique de la langue et le lexique au moyen des jeux de société</b>	Grille d'observation
----	---	----------------------

Les observations réalisées portent sur quelques points concernant son comportement au cours du jeu ainsi que sur des aspects langagiers : la structuration du langage et le lexique.

### 1. Le fonctionnement du jeu

	T1 (septembre/octobre)	T2 (mars)
Est capable d'identifier le gagnant/le perdant	<i>Oui</i>	<i>Oui</i>
Accepte de perdre	<i>Non, se met à pleurer. La situation est vécue comme un échec</i>	<i>Toujours pas, son comportement est d'ailleurs de plus en plus violent (il se frappe, se griffe)</i>
Se réjouit pour le gagnant	<i>Non, il en est incapable et éprouve même de la rancune envers le gagnant</i>	<i>Non, il en est incapable et éprouve même de la rancune envers le gagnant</i>

### 2. La production orale

	T1 (septembre/octobre)	T2 (mars)
Enonce la règle du jeu, sans aide	<i>Produit des mots, nécessité de l'aider par des relances régulières (accompagnées de pictogrammes) et des mots de vocabulaire</i>	<i>Non, les débuts de phrases sont énoncés par l'adulte, Ro les termine</i>
Produit des phrases syntaxiquement correctes (sujet + verbe)	<i>Enonce le verbe, répète la phrase correcte de l'adulte (phrase courte)</i>	<i>Parvient à énoncer spontanément des phrases, courtes, dans le propos de l'échange</i>

Produit des phrases complexes	<i>Non, même en répétition certains mots sont omis</i>	<i>Les phrases produites sont un peu plus longues mais Ro est souvent en situation de répétition</i>
Emploie "je" pour parler de lui	<i>Oui, mais pas de façon spontanée, associe le mot à un geste (doigt pointé vers sa poitrine)</i>	<i>Plus de spontanéité</i>
Acquiert des mots nouveaux	<i>Peu de mots de vocabulaire sont connus. Romain les répète au cours du jeu mais n'est pas capable de les restituer en fin de jeu</i>	<i>Faible évolution, meilleure prononciation</i>