



**HAL**  
open science

# On gagne ou on perd tous ensemble : le jeu coopératif, un support pour développer le savoir-être et le savoir-faire en ULIS

Amélie Fillette

## ► To cite this version:

Amélie Fillette. On gagne ou on perd tous ensemble : le jeu coopératif, un support pour développer le savoir-être et le savoir-faire en ULIS. Education. 2013. dumas-00994462

**HAL Id: dumas-00994462**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00994462v1>**

Submitted on 21 May 2014

**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.



**MEMOIRE - CAPA-SH**

**ANNÉE 2012/2013**

*« On gagne ou on perd tous ensemble. »*

**Le jeu coopératif, un support pour développer  
le savoir – être et le savoir – faire en ULIS.**

**NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : DESOMBRE Caroline**

**DISCIPLINE DE RECHERCHE : A.S.H.**

**NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : FILLETTE Amélie**

**OPTION : D**

**Direction**

365 bis rue Jules Guesde  
BP 50458  
59658 Villeneuve d'Ascq cedex  
Tel : 03 20 79 86 00  
Fax : 03 20 79 86 01  
Site web : [www.lille.iufm.fr](http://www.lille.iufm.fr)



UNIVERSITÉ D'ARTOIS

Institut Universitaire de Formation des Maîtres  
École interne de l'Université d'Artois

# SOMMAIRE

<b><u>INTRODUCTION :</u></b>	<b>1</b>
<b><u>I- EXPOSE ET ANALYSE DES DONNEES PRATIQUES :</u></b>	<b>3</b>
<b><u>1- Contexte d'exercice et mise en œuvre du projet jeux coopératifs :</u></b>	<b>3</b>
a- L'U.L.I.S. du collège Jean Moulin de Wattignies	3
b- La mise en place du projet jeux coopératifs	4
<b><u>2- Le profil de la classe :</u></b>	<b>5</b>
a- Les éléments formels	5
b- Les élèves d'ULIS : des adolescents avant tout	5
c- L'hétérogénéité du groupe	6
<b><u>3- Observations et émergence des Besoins Educatifs Particuliers :</u></b>	<b>6</b>
a- Des BEP en lien avec les interactions sociales	6
b- Des BEP en lien avec la motivation	7
c- Des BEP en lien avec des stratégies d'apprentissage	7
<b><u>II – LES JEUX COOPERATIFS : EXPOSE ET ANALYSE DES DONNEES THEORIQUES</u></b>	<b>8</b>
<b><u>1- Un support adapté aux BEP, les jeux coopératifs :</u></b>	<b>8</b>
a- Définition du jeu coopératif	8
b- Les principes de la coopération	9
<b><u>2- Les jeux coopératifs : une réponse au besoin de travailler les habiletés sociales et comportementales :</u></b>	<b>9</b>
a- Mettre l'accent sur les BEP en lien avec les interactions	9
b- Travailler les BEP en lien avec la motivation	10
<b><u>3- Les jeux coopératifs : une réponse à certains BEP métacognitifs :</u></b>	<b>12</b>
a- Des BEP en lien avec la régulation métacognitive	12
b- La mise en place de conflits sociocognitifs pour répondre à ces BEP	13
c- Des compétences langagières au service de ces BEP	14
<b><u>III – EXPOSE ET ANALYSE DE SEANCES DE JEUX COOPERATIFS</u></b>	<b>15</b>
<b><u>1- Présentation générale :</u></b>	<b>15</b>

a- Déroulement des séances adapté aux élèves	15
b- Objectifs et médiations de la première et troisième séance	16
c- Outils d'évaluation	18
<b><u>2- Evolution des habiletés mises en jeu :</u></b>	<b>18</b>
a- Evolution des habiletés en lien avec les interactions sociales	18
b- Evolution des BEP en lien avec la motivation	21
c- Evolution des habiletés en lien avec la métacognition	23
<b><u>3- Evolution de d'autres BEP également travaillés avec les jeux coopératifs :</u></b>	<b>25</b>
a- Les BEP en lien avec le langage oral	25
b- Les BEP en lien avec la mémorisation	26
<b><u>CONCLUSION :</u></b>	<b>27</b>

BIBLIOGRAPHIE

## **Introduction :**

Après ma formation initiale, j'ai essentiellement occupé des postes dans l'adaptation scolaire et l'enseignement des élèves en situation de handicap (A.S.H.) : remplacement CAPA SH en S.E.G.P.A., deux années dans un Institut Médico – Educatif et je fais ma deuxième année en U.L.I.S. Ces années m'ont permis de prendre la mesure de la pluralité des publics d'élèves avec lesquels l'enseignant est amené à travailler.

Ces expériences ont confirmé mon intérêt pour ces élèves « à la marge », ceux sans qui la norme n'existe pas, ces marges qui permettent au système de se recréer constamment, «c'est la marge qui tient la page » (Meirieu, 2001).

Sur chacun de ces postes, plusieurs interrogations revenaient : comment motiver ces élèves pour les apprentissages fondamentaux? Quels supports leur proposer? Qu'est- ce qui bloque leur progression? Comment les accompagner pour aller le plus loin possible dans leurs apprentissages? A chaque fois l'envie de mieux cerner ce public et le besoin de spécialiser mes démarches pédagogiques se sont faits plus présents. Mon désir d'échanger avec d'autres collègues, de mieux comprendre mes élèves et de pouvoir prendre du recul sur ma pratique professionnelle m'ont amené à m'engager dans la formation CAPA SH.

Etant sur mon poste pour la deuxième année, dès l'an dernier j'ai pu faire le constat des obstacles qui freinaient les apprentissages de mes élèves. Le plus prédominant était et restait en début d'année encore le manque de respect lors de leurs échanges verbaux. Les insultes, les moqueries et les propos volontairement blessants étaient fréquents. Face à ce besoin majeur de sérénité au sein du groupe classe, j'ai envisagé de mettre en place des séances de jeux coopératifs. Selon moi les jeux coopératifs permettent aux élèves d'une part de faire l'expérience d'une véritable collaboration et d'autre part de répondre à deux autres besoins également très présents dans ce groupe classe : stimuler leur motivation et développer leurs stratégies d'apprentissage.

La mise en place de ce projet m'a donc invité à me questionner sur la portée des jeux coopératifs dans le développement des apprentissages pour des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives.

L'objectif de mon projet était que chaque jeune améliore sa posture d'élève pour lui permettre de mieux entrer dans les apprentissages. J'ai élaboré plusieurs grilles d'observation et pris diverses notes afin d'évaluer si les habiletés sociales et cognitives de mes élèves avaient évolué lors des séances de jeux coopératifs. J'ai également commencé à relever les répercussions pendant des séances d'apprentissage plus « classiques ».

Une première partie situera le contexte d'exercice dans lequel ce projet s'inscrit. Je présenterai les observations générales des élèves de la classe et les besoins éducatifs particuliers que j'ai pu dégager.

J'étayerai ensuite mes deux hypothèses : les jeux coopératifs sont un moyen de développer des habiletés sociales nécessaires pour instaurer un climat de classe serein et sécurisé. Ils peuvent également être un moyen de développer des habiletés cognitives telles que la régulation métacognitive. Pour cela je croiserai des lectures sur l'apprentissage coopératif et des apports théoriques sur la motivation et la structuration de la pensée.

Au regard du contexte initial et des différentes théories, je tenterai dans une dernière partie d'analyser dans quelle mesure des séances de jeux coopératifs ont répondu à certains besoins sociaux et cognitifs de mes élèves.

## **I- EXPOSE ET ANALYSE DES DONNEES PRATIQUES :**

### **1 - Contexte d'exercice et mise en œuvre du projet jeux coopératifs :**

#### **a- L'U.L.I.S. du collège Jean Moulin de Wattignies**

La circulaire du 18 juin 2010 a transformé les U.P.I. (Unité Pédagogique d'Intégration) en U.L.I.S. : Unité Localisée d'Inclusion Scolaire. Les ULIS constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique pour les élèves en situation de handicap dans le second degré. La scolarité en ULIS permet une organisation adaptée et une articulation entre les temps de regroupement en ULIS avec l'enseignant spécialisé et des temps de scolarisation dans une classe ordinaire de référence selon les besoins et les aptitudes du jeune. Cette organisation est spécifiée pour chaque élève dans son PPS (projet personnalisé de scolarisation).

Le dispositif du collège Jean Moulin est une ULIS-TFC (troubles des fonctions cognitives) qui a ouvert en septembre 2007. Le collège Jean Moulin est à Wattignies, commune limitrophe de Lille au sud de celle – ci. Il y a une mixité sociale même si les élèves issus de familles culturellement et socialement défavorisées sont assez nombreux. Le collège accueille environ trois cent cinquante élèves répartis dans trois classes de 6<sup>e</sup>, trois classes de 5<sup>e</sup>, deux classes de 4<sup>e</sup> et trois classes de 3<sup>e</sup>. Le collège dispose également d'une SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté). Toutes ces classes sont autant de classes d'inclusion possibles pour les élèves d'U.L.I.S. Cette année, comme le préconise la circulaire, tous les élèves sont inscrits dans une classe ordinaire de référence. Ils sont donc inclus de plein droit dans des cours du collège. Le projet d'établissement qui est rédigé cette année doit également favoriser la participation des élèves en situation de handicap à la vie de l'établissement.

L'une des caractéristiques de l'U.L.I.S. est la mise en place d'inclusion individuelle ou par petits groupes dans les classes de référence du collège. La composition du groupe est donc variable et les temps collectifs limités. Pour autant, comme le souligne le référentiel des compétences de l'enseignement spécialisé, l'enseignant « s'attache à repérer chez les élèves, au-delà de l'origine des troubles et de la diversité de leur manifestation, l'expression de besoins éducatifs et pédagogiques

permettant d'instaurer une dynamique de groupe favorable aux apprentissages. »<sup>1</sup> Il me paraît donc important que l'élève ait le sentiment d'appartenir à ce groupe classe, qu'il s'y sente bien pour pouvoir s'investir dans son travail et progresser dans ses apprentissages. Les temps de travail sont donc partagés entre projets collectifs qui créent une dynamique de groupe et travaux personnalisés pour répondre aux besoins de chacun.

### **b- La mise en place du projet jeux coopératifs**

L'ULIS du collège Jean Moulin dépend de la circonscription de Lille 1 Villeneuve d'Ascq ASH. Cette circonscription compte dix U.L.I.S. En tant qu'enseignants – coordonnateurs d'U.L.I.S. nous occupons une place singulière dans le collège (certains sont les seuls enseignants à avoir des élèves à besoins éducatifs particuliers) et nous éprouvons souvent le besoin d'échanger et de mettre en place des projets adaptés aux besoins de nos élèves. Nous nous regroupons donc régulièrement pour des réunions d'informations ou pour mener des projets communs. C'est dans le cadre de cette collaboration que j'ai proposé le projet jeux coopératifs aux trois collègues les plus proches de mon collège (le collège de Wazemmes et Franklin à Lille et Gernez Rieux à Ronchin). Nous avons constitué un dossier FDAPE (fonds départemental d'appui aux projets éducatifs) inter – établissement pour pouvoir travailler en partenariat avec l'association Le Pas de Côté basée à Lille. Depuis la rentrée de septembre cette association intervient dans nos classes pour animer des ateliers de jeux coopératifs.

Nous avons formulé nos attentes dans ces termes : besoin de développer chez nos élèves la tolérance et le respect de l'autre et des règles, besoin de collaborer et joindre ses capacités dans un but commun. La transmission de certaines valeurs est donc très présente : l'entraide, la solidarité... Ces ateliers sont également des temps de plaisir où nos élèves s'impliqueraient pleinement dans une activité. Selon le type de jeux, ils permettraient de développer les compétences plus spécifiques telles que la mémoire, la communication orale ou le raisonnement logique. Ce projet aboutira à une rencontre inter – ULIS où chaque classe présentera des jeux qu'elle a expérimentés. Cette rencontre permettra aux élèves de réinvestir les attitudes et les stratégies développées lors des séances menées en classe. Toutes les modalités de ce projet sont en annexe 1.

---

<sup>1</sup> Circulaire de février 2004



## 2- Le profil de la classe :

### a- Les éléments formels

Pour l'année scolaire 2012 – 2013, onze élèves sont inscrits dans le dispositif U.L.I.S., six garçons et cinq filles. Trois élèves ont fait leur entrée au collège cette année. Ce sont trois garçons venant de trois C.L.I.S. différentes. Ils sont inscrits dans une classe de référence de 6<sup>e</sup>. Quatre élèves sont nés en 1999, l'un est fortement inclus en 5<sup>e</sup> SEGPA et les trois autres filles ont une classe de référence de 5<sup>e</sup> ordinaire. Quatre autres élèves sont nés en 1997 et font leur dernière année au collège. Ils sont inscrits dans une classe de référence de 3<sup>e</sup>.

Le tableau ci – dessous récapitule les inclusions mises en place cette année.

6 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>
<p><u>3 élèves :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- LAGARDE Tony</li> <li>- RUIZ Mickael</li> <li>- VAN DER SNICKT Alexandre</li> </ul> <p><u>Classe de référence :</u> 6<sup>e</sup> A</p>	<p><u>4 élèves :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- CICIERSKY Guillaume</li> <li>- DURCORNAIT Anaïs</li> <li>- FERREIRA Fanny</li> <li>- LEQUESNE Nada</li> </ul> <p><u>Classe de référence :</u> 5<sup>e</sup> A Guillaume inclusion en 5<sup>e</sup> SEGPA</p>	<p><u>4 élèves :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ANDRIEUX Logan</li> <li>- MACQUET Stéphanie</li> <li>- RUIZ Chilintana</li> <li>- VANTREPODE Thomas</li> </ul> <p><u>Classes de référence :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3<sup>e</sup> B pour Thomas et Logan</li> <li>- 3<sup>e</sup> A pour Stéphanie et Chilintana</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1h de SVT en 6eA</li> <li>- 1h d'initiation à la physique – chimie en 6<sup>e</sup>A</li> <li>- 2h d'EPS en 6<sup>e</sup> SEGPA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2h d'Histoire en 5eA</li> <li>- 1h d'éducation musicale en 5eA</li> <li>- 1h1/2 de physique – chimie (Anaïs)</li> <li>- 2h d'EPS en 5<sup>e</sup> SEGPA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3h d'EPS en 3eB (Thomas et Logan)</li> <li>- 2h d'Histoire en 3eB (Thomas et Logan)</li> <li>- 1h d'arts plastiques en 3eB (Thomas et Logan)</li> <li>- 2h de SVT en 4<sup>e</sup> SEGPA</li> <li>- 2h d'atelier en 4<sup>e</sup> SEGPA</li> </ul>

### b- Les élèves d'ULIS : des adolescents avant tout

Le dispositif regroupe des jeunes âgés de 12 à 16 ans. L'entrée dans l'adolescence est plus ou moins marquée selon les élèves mais il en résulte quelques caractéristiques : des comportements témoignant d'une certaine passivité, une tendance à défier l'autorité, la recherche d'autonomie et une sensibilité à l'image renvoyée par autrui. D'une manière générale, les changements physiologiques génèrent de l'angoisse. L'enseignant doit donc garder à l'idée que l'adolescence est une période de grande instabilité et de grande fragilité psychologique.

### **c- L'hétérogénéité du groupe**

Cette hétérogénéité se retrouve à différents niveaux. Les évaluations diagnostiques de début d'année ont montré des disparités dans les acquisitions scolaires : certains étaient apprentis lecteurs alors que d'autres avaient une lecture fluide, certains avaient des difficultés sur les nombres entre 69 et 100 alors que d'autres maîtrisaient la numération jusqu'à 99 999... et ils n'avaient pas tous les mêmes appétences scolaires.

Par ailleurs, comme ils ont entre 12 et 16 ans, ils n'ont pas tous la même maturité. Ils n'ont pas le même regard sur le handicap qui est plus ou moins marqué et accepté. Ils ont des milieux de vie contrastés (milieu rural ou urbain, familles plus ou moins structurantes, origines diverses ...).

Certaines personnalités sont très marquées : un élève très angoissé pouvait avoir des réactions violentes, deux autres avaient beaucoup de mal à se contenir et à ne pas dire d'injures, deux voire trois élèves pouvaient être provocants envers l'adulte... Les personnalités de chacun ainsi que l'hétérogénéité du groupe peuvent expliquer les difficultés de comportement qui existaient au sein de la classe.

## **3- Observations et émergence des Besoins Educatifs Particuliers :**

### **a- Des BEP en lien avec les interactions sociales**

Les élèves avec des troubles importants des fonctions cognitives peuvent présenter des limitations du comportement adaptatif lors de situations collectives. J'ai pu en faire le constat à plusieurs reprises : non seulement mes élèves ne savaient pas toujours mesurer la portée de certains de leurs propos ou gestes mais ils ne géraient pas non plus de manière mesurée leurs réceptions.

Ces difficultés sur le plan des relations inter - personnelles se manifestaient par des insultes, des moqueries répétées, des remarques volontairement blessantes, des provocations et parfois même des coups. Ces attitudes rendaient les temps d'apprentissage collectifs parfois inefficaces : perte de temps pour régler les conflits, incapacité à s'écouter.... Lors de la mise en groupe, il n'était pas rare d'entendre des réflexions sur le clivage fille/garçon ou des propos visant à exclure certains élèves. Pendant les travaux de groupe, les élèves avaient tendance à se couper la parole, à ne pas vraiment s'écouter ou à ne pas tenir compte des idées et arguments des camarades. J'ai donc identifié un BEP récurrent qui rassemblait plusieurs de mes élèves bien que

celui – ci s’exprimait de façon singulière d’un élève à l’autre : le besoin canaliser ses propos et de maîtriser ses comportements agressifs.

Nada est une élève qui avait ce besoin éducatif particulier qui la bloquait dans ses apprentissages. Elle ne voulait travailler qu’avec ses copines, jamais avec des garçons. Elle avait des propos volontairement blessants pour justifier de ne pas travailler avec certains élèves. Dans des situations qui demandaient un assentiment général, elle faisait peu de compromis ou abandonnait difficilement ses idées. Elle pouvait rester centrée sur sa démarche même après une correction qui lui avait montrée soit son erreur soit une démarche plus efficace. Au cours de ce mémoire, je serai amenée à rapporter l’évolution de cette élève avec les séances adaptées.

#### **b- Des BEP en lien avec la motivation**

Plusieurs éléments m’ont fait comprendre que mes élèves avaient besoin d’activer leur motivation pour rester dans les apprentissages. Ce déficit de la motivation pouvait se manifester de manières différentes : certains avaient des réflexions du type « j’aime pas l’école », d’autres étaient assez peu persévérants devant la difficulté. Quelques uns dégageaient aussi une certaine passivité dans leurs apprentissages ou étaient peu autonomes dans leur travail. Certains pouvaient même refuser d’entrer dans des activités.

Mickaël était un élève qui avait ce besoin éducatif particulier qui bloquait ses apprentissages. On sentait qu’il avait des appétences scolaires : il était intéressé et actif dans les domaines où il était à l’aise, notamment en mathématiques. Il était appliqué, il cherchait à devenir lecteur mais par moment cette implication dans les apprentissages n’était plus présente. Dans ces moments, il mettait du temps à se mettre au travail, il était peu autonome, l’adulte devait régulièrement le relancer dans l’activité et il pouvait refuser les tâches qui lui paraissaient trop complexes notamment en lecture et écriture. Mickaël sera donc un autre élève dont je retracerai l’évolution dans ce mémoire.

#### **c- Des BEP en lien avec des stratégies d’apprentissage**

Au moment des corrections, lorsque je leur demandais d’expliquer comment ils avaient fait pour obtenir le résultat de leur travail, bien souvent il était difficile d’entendre autre chose que « j’ai réfléchi dans ma tête ». Ce constat pouvait mettre en cause leur manque d’aisance à l’oral mais aussi l’incapacité à expliciter les processus cognitifs en jeu. J’ai donc perçu le même besoin de développer des habiletés de

régulation métacognitive bien que celui - ci s'exprime de manière différente d'un élève à l'autre.

Alexandre par exemple était un élève qui répondait au « contrat didactique » c'est-à-dire qu'il proposait des réponses quasiment à chaque question. Ces réponses, correctes ou non étaient peu justifiées. Il laissait peu de trace de sa démarche et était très souvent incapable de l'expliquer. Dans ce mémoire, je serai amenée à suivre l'évolution d'Alexandre dans ce domaine.

J'ai donc identifié trois besoins éducatifs particuliers récurrents et prioritaires qui rassemblaient mes élèves : le besoin de canaliser ses propos et de maîtriser ses comportements agressifs, le besoin de stimuler la motivation et le besoin de développer des habiletés de régulation métacognitive. Ces trois BEP n'étaient pas présents simultanément chez tous les élèves mais un ou plusieurs de ces BEP faisaient obstacles aux apprentissages. Je devais donc, à travers une pratique adaptée, répondre à ces besoins.

## **II – LES JEUX COOPERATIFS : EXPOSE ET ANALYSE DES DONNEES THEORIQUES**

### **1- Un support adapté aux BEP, les jeux coopératifs :**

#### **a- Définition du jeu coopératif**

Les jeux coopératifs reposent sur la poursuite d'un objectif commun pour tous les joueurs. Cet objectif ne pourra être réalisé que par l'entraide et la solidarité. Le défi proposé nécessite la mobilisation de chacun et la concertation de tous. Il ne s'agit pas de gagner sur l'adversaire mais de faire équipe pour gagner ensemble... ou de perdre ensemble. Mickaël LONTIE<sup>2</sup> explique que les jeux de « coopération » évacuent le

---

<sup>2</sup> M. LONTIE, Jouer, c'est sérieux - les enjeux des jeux de coopération, 2011

modèle gagnant/perdant en posant comme objectif principal la réussite du groupe face à un défi commun plutôt que la réussite individuelle. Il s'agit de construire ensemble, avec les particularités et les capacités propres à chacun, la victoire de tous les participants. Ce qui compte au final c'est plus ce qui a été vécu ensemble que le résultat.

Un jeu coopératif a donc systématiquement les trois caractéristiques suivantes : les joueurs gagnent ou perdent tous ensemble, ils se mesurent par rapport à un défi extérieur et il existe une ou plusieurs possibilités d'entraide entre les joueurs.

### **b- Les principes de la coopération**

Selon plusieurs chercheurs, notamment Johnson et Johnson (1994), pour qu'il y ait coopération, il faut que cinq principes soient respectés :

- Un groupe hétérogène restreint
- Une interdépendance positive : les membres de l'équipe ont un but commun qui ne peut être atteint que par l'apport et le succès de chacun, et qui exige le partage des ressources individuelles.
- Une responsabilité individuelle et collective : la nécessité pour chacun de faire sa part pour assurer l'atteinte du but commun visé par l'équipe.
- Un développement systématique des habiletés sociales et cognitives
- Une réflexion critique sur les processus à l'œuvre dans le groupe.

Nous verrons qu'au-delà des trois caractéristiques vues précédemment, les jeux utilisés dans ce projet répondent à ces grands principes. Ces jeux sont décrits en annexe 2.

## **2- Les jeux coopératifs : une réponse au besoin de travailler les habiletés sociales et comportementales**

### **a- Mettre l'accent sur les BEP en lien avec les interactions**

Plusieurs théories, notamment celles développées par Vygotsky ont montré l'importance des interactions sociales dans les apprentissages et le développement cognitif. Encore faut-il que le climat de classe soit favorable à des interactions positives, propices aux apprentissages. Des recherches (Edmonds, 1982) ont montré que lorsque des enfants ne se sentent pas en sécurité, leur aptitude à l'apprentissage diminue. L'un des rôles de l'enseignant spécialisé est donc de créer au sein du groupe un climat de sécurité et de bienveillance. Comme je l'ai souligné dans la première

partie, les interactions et d'une manière générale les habiletés sociales ont besoin d'être améliorées au sein de ma classe. Le socle commun des compétences consacre un pilier intitulé « compétences sociales et civiques » et formule plusieurs compétences à travailler chez mes élèves : *appliquer les codes de la politesse dans ses relations avec ses camarades, respecter tous les autres, coopérer avec un ou plusieurs camarades.*

La pratique des jeux coopératifs implique d'apprendre à coopérer, ce qui ne va pas de soi puisque nous sommes plus habitués à la compétition. Comme nous l'avons vu, le but d'un jeu coopératif est de gagner ensemble, tous les joueurs doivent arriver ensemble à l'objectif ultime. Pour atteindre avec succès cet objectif, les joueurs vont être amenés à s'aider, se donner des conseils, mettre en place une stratégie commune. Par exemple, dans le jeu « Bamboléo » dont le but est de placer toutes les pièces en équilibre sur un plateau, chaque joueur a la possibilité de conseiller l'autre sur l'emplacement de sa pièce. Dans le jeu « Sherlock », un joueur qui s'apprête à retourner une carte peut être arrêté par un autre joueur qui lui conseille d'abord de vérifier les témoins interrogés. Comme les jeux coopératifs fonctionnent sur la concertation et incitent à la négociation, ils instaurent une véritable collaboration entre les joueurs. Ils imposent également des échanges bienveillants basés sur l'écoute attentive, l'échange d'idées, l'encouragement, l'entraide, la solidarité ... Cette bienveillance peut s'appuyer sur deux éléments : d'une part sur le fait qu'un conseil ou une aide sera sans doute formulée sans agressivité et d'autre part sur le principe de responsabilité que nous avons déjà évoqué. En effet, en cas d'échec de l'équipe, la faute ne peut pas être rejetée sur un élève en particulier puisque chacun a les moyens au cours de la partie de donner son avis et des indications pour faire mieux.

La pratique des jeux coopératifs peut donc répondre aux besoins qu'ont les élèves d'établir des échanges cordiaux et d'expérimenter les biens faits d'interactions sociales positives au sein de la classe.

### **b- Travailler les BEP en lien avec la motivation**

La question de la motivation se révèle être un élément central dans les apprentissages. Elle apparaît dans le socle commun des compétences avec le pilier « autonomie et initiative », sous les items *être persévérant dans toutes les activités, soutenir une écoute, s'implique dans un projet individuel ou collectif.* On distingue la

motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque<sup>3</sup>. La motivation intrinsèque signifie que l'on pratique une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire. Une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité elle-même sans attendre de récompense ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité. Des supports aussi ludiques que les jeux de société sont susceptibles d'être source de motivation. Les temps de jeux coopératifs peuvent alors répondre au besoin d'activités motivantes susceptibles de restaurer les appétences scolaires des élèves.

Les jeux coopératifs sont d'autant plus stimulants qu'ils sont basés sur l'interdépendance positive : tous les membres prennent en charge la réalisation d'un but collectif. Les jeux sont construits de manière à exiger une collaboration de tous les membres du groupe ce qui sous-entend la responsabilité individuelle et collective de chacun. La place et le rôle de chacun est important : le jeu ne peut pas fonctionner si l'un des joueurs ne réalise pas sa tâche. Ce principe est particulièrement visible avec le crayon coopératif. Il s'agit d'un feutre posé sur un socle tenu par les joueurs à l'aide de ficelles. Les joueurs se mettent d'accord sur un dessin à réaliser. Pendant la réalisation, chaque joueur doit tirer sur la ficelle pour faire le tracé. Le joueur qui n'a pas sa corde tendue pour prendre en main sa part du tracé risque d'endommager le travail qui a été réalisé.

D'autre part, nous avons vu que ce type de jeu nécessitait la concertation et la négociation ce qui implique de nombreux échanges entre les joueurs. Ulric Aylwin insiste sur le fait que « l'écoute individuelle, silencieuse et passive n'est pas naturelle; c'est le dialogue, la confrontation des points de vue et le partage qui sont naturels et qui aident les élèves à renouveler constamment leur motivation. »<sup>4</sup> Les défis lancés par les jeux de coopération entraînent donc des interactions riches qui vont fortement mobilisées les élèves.

Les jeux coopératifs peuvent aussi être un outil susceptible de développer un sentiment de compétence et de valeur personnelle positive chez les élèves. En effet, chacun contribue au succès d'un groupe et à l'accomplissement d'une tâche, chacun peut à tout moment apporter l'aide ou le conseil qui amènera le groupe à la victoire. Ces aides ou ces conseils déterminants seront donc vus, entendus et perçus par tous ce qui valorisera cet élève. Le jeu coopératif peut donc répondre au besoin de restaurer

---

<sup>3</sup> R. DECI en 1975

<sup>4</sup> U. AYLWIN, Le travail en équipe : pourquoi et comment, 1994

l'estime de soi ou de renforcer le sentiment de compétences de certains élèves. Philippe Mazet dresse le constat « à la fois banal et fréquent, mais en même temps très pertinent, que la confiance en soi est une nécessité pour la réussite des apprentissages scolaires comme de tout nouvel apprentissage. »<sup>5</sup> Les expériences de Ruvolo et Markus (1992) suggèrent que les croyances sur soi sont impliquées de façon importante dans la motivation et la performance. Plus un élève pensera du bien de lui, c'est-à-dire plus il aura de croyances sur soi de réussite scolaire, mieux il sera armé pour réussir. La valorisation qu'un élève ressent lors d'une partie peut donc l'encourager à participer activement à la tâche mais également, dans une certaine mesure, restaurer ses compétences scolaires.

### **3- Les jeux coopératifs : une réponse à certains BEP métacognitifs :**

#### **a- Des BEP en lien avec la régulation métacognitive**

Flavell<sup>6</sup> est considéré comme celui ayant introduit le concept de métacognition. Comme l'explique Doly, « la métacognition dans son sens le plus élémentaire, c'est la conscience de la cognition ; et être en attitude métacognitive, c'est faire un travail de prise de conscience sur sa propre activité de penser »<sup>7</sup>. Le terme *meta* renvoie à l'idée d'une distance, d'un recul. La métacognition consiste à prendre conscience de sa propre démarche mentale et à agir sur elle de manière à s'ouvrir et à s'enrichir de celle des autres. La métacognition s'impose alors comme une composante essentielle du processus d'apprentissage mais difficile d'accès pour des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives.

En ce qui concerne la structuration même de la métacognition, Flavell met en avant deux composantes : les méta-connaissances qui portent sur les connaissances de la cognition et les habiletés de régulation de l'activité cognitive. Ces habiletés de régulation métacognitives désignent les processus par lesquels le sujet assure le contrôle de son activité cognitive. Le travail de régulation métacognitive se fait en quatre étapes : la détermination de l'objectif, la planification des actions, les stratégies de contrôle et les stratégies de régulation.

---

<sup>5</sup> P. MAZET, Penser, apprendre, 1988

<sup>6</sup> J.H. FLAVELL, 1976

<sup>7</sup> A. M. DOLY, Métacognition et médiation, 1996



Au lancement d'un jeu coopératif, on donne le but du jeu et donc la détermination de l'objectif à atteindre. La compréhension de la consigne est facilitée par le support jeu qui est concret, visuel et manipulable. La première étape de la régulation métacognitive qui peut être parfois difficile chez les élèves apparaît plus clairement avec le jeu. Vient ensuite la phase de planification des actions. L'élève doit établir un plan d'action pour atteindre son objectif. Durant cette phase il met en relation ses connaissances, ses compétences et son but afin choisir la procédure la plus efficace pour l'atteindre. La phase suivante correspond à la capacité à faire une pause dans la réalisation de la tâche : ce sont les stratégies de contrôle ou « les pauses métacognitives »<sup>8</sup>. Cette étape permet de surveiller et d'évaluer le cours de l'action et ses résultats. Deux procédés peuvent avoir lieu : le repérage d'erreurs et la comparaison entre l'état actuel et l'état désiré. La dernière phase fait appel à des stratégies de régulation nécessaires pour ajuster son action et s'auto – corriger.

Bien souvent l'élève avec des troubles des fonctions cognitives a des difficultés à cerner l'objectif et à planifier ses actions pour l'atteindre. Le plus souvent il met en œuvre une procédure unique sans faire de comparaison, sans aucun contrôle et sans pouvoir s'auto – corriger. Dans ce cas, un apprentissage collaboratif comme le propose le jeu coopératif serait plus efficace qu'un apprentissage individuel : « la confrontation des points de vues entre pairs engendre des interactions susceptibles de développer les compétences cognitives et métacognitives »<sup>9</sup>.

#### **b- La mise en place de conflits sociocognitifs pour répondre à ces BEP**

Lors de ces deux étapes de la régulation métacognitive, planification et pause métacognitive, on peut constater la plus value de la coopération : elle crée des conflits sociocognitifs. En effet, lors d'une partie tous les joueurs élaborent un plan d'action pour atteindre l'objectif donné. L'intérêt de la coopération est d'amener les élèves à confronter leurs points de vue et ainsi établir des plans d'action mieux réfléchis. De plus, peu de temps avant la fin d'une partie, les joueurs vont souvent ressentir le besoin de faire une pause pour mieux continuer le jeu. Les élèves vont assez naturellement se mettre à comparer l'état d'avancement du jeu et l'état recherché. Encore une fois la coopération présente des avantages : le nombre d'élèves augmente la capacité à

---

<sup>8</sup> M. GRANGEAT, La métacognition, une aide au travail des élèves, 1996

<sup>9</sup> B. NOEL, La métacognition, 1997

percevoir qu'il faut un contrôle des actions et les élèves sont nouveau amener à confronter leurs points de vue pour s'auto - corriger. Selon l'avancée du jeu les propositions n'auront pas le même impact et devront être discutées.

Des recherches qui font référence au concept de conflit sociocognitif (Doise & Mugny, 1981), ont montré que la confrontation entre pairs est porteuse d'apprentissage dans la mesure où les apprenants doivent réexaminer leur point de vue, se décentrer, justifier, argumenter et communiquer de façon claire. Par les conflits sociocognitifs qu'ils créent et la régulation métacognitive que ceux – ci entraînent, la pratique des jeux coopératifs peut donc répondre au besoin de développer certaines stratégies d'apprentissage chez les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives.

### **c- Des compétences langagières au service de ces BEP**

Lors de ces situations d'interaction, le langage va jouer un double rôle important : « il permet de formuler pour soi même ce qui n'était avant pas explicite et il sert à communiquer avec les autres sur ce qui a été découvert »<sup>10</sup>. Les situations d'interaction qui ont lieu lors des séances de jeux permettent donc aux élèves de se faire aider par un camarade mais également de renforcer les compétences de celui qui fournit cette aide. Webb (1992) a également fait la synthèse de résultats d'étude portant sur la relation entre l'aide fournie et l'apprentissage. La plupart de ces études montrent qu'il existe une corrélation positive entre le fait de fournir des explications de haut niveau, complètes, et le rendement scolaire de l'élève qui fournit ces explications. La verbalisation permet de prendre conscience de ses démarches et stratégies mais aussi de développer sa pensée et de structurer ses démarches par la parole.

Les élèves vont en effet être amenés à faire l'effort d'explicitier leurs démarches. Lors d'une partie, il peut y avoir un premier temps de concertation pour se mettre d'accord sur une marche à suivre, c'est le cas par exemple avec un crayon coopératif où les joueurs doivent commencer par se mettre d'accord sur le dessin à réaliser ou pour le « visionary » où les joueurs doivent commencer par se mettre d'accord sur les termes à employer pour désigner les pièces. Lors d'un jeu qui demande plus de stratégie et à cause du principe de responsabilité de chacun, les joueurs vont être amenés à exprimer leurs doutes sur les choix avancés par les autres joueurs. En cas de résistance, le co - équipier va devoir se justifier, expliquer son point de vue, trouver des arguments pour

---

<sup>10</sup> M. GRANGEAT, La métacognition, une aide au travail des élèves, 1996

convaincre, expliquer plus en profondeur, clarifier, ... « la coopération donne accès à un langage plus développé qu'à celui des formes trop souvent minimales du langage fonctionnel. Les personnes y utilisent plus souvent des connecteurs et des articulateurs logiques, éléments difficiles à faire acquérir quand le contexte ne s'y prête pas. »<sup>11</sup>. L'élève sera donc naturellement contraint de développer des compétences langagières élevées.

Les compétences que j'aimerais développer et les BEP auxquels je souhaiterais répondre par ce projet sont résumés dans l'organigramme en annexe 3.

### **III – EXPOSE ET ANALYSE DE SEANCES DE JEUX COOPERATIFS**

#### **1- Présentation générale :**

##### **a- Déroulement des séances adapté aux élèves**

Toutes les séances ont été menées en trois temps. Un premier temps collectif autour d'un jeu de plateau, le « Bamboléo ». Dans ce jeu chaque joueur doit poser ou enlever une pièce sur un plateau mis en équilibre sans le faire tomber. Commencer par ce jeu présente plusieurs intérêts. D'abord la règle est simple et le jeu peut regrouper tous les élèves. Il a également l'avantage de jouer sur deux éléments qui vont mobiliser les élèves : la motricité et la stratégie. L'énoncé de la règle du jeu place directement les élèves dans un climat de coopération en les mettant en interdépendance : si le plateau tombe, on a tous perdu, si on parvient à mettre toutes les pièces, on a gagné tous ensemble.

Le deuxième temps est organisé autour de jeux de plateau. Trois jeux sont installés sur table avec trois ou quatre élèves assis autour de chaque jeu. Le « visionary », « Sherlock », « Blokus » et « T'Chang » ont été des jeux proposés sur cette phase en groupe plus restreint (présentation des jeux en annexe 2).

---

<sup>11</sup> N. Lavergne, L'apprentissage coopératif, 1996

Le troisième temps est à nouveau collectif avec des jeux qui mettent le corps en action. Nous avons fait des jeux avec le « parachute » qui exige une coordination des mouvements collectifs. Ils ont également utilisé un « crayon coopératif » : ils étaient debout autour d'une table avec une grande feuille et chacun tirait sa ficelle afin réaliser tous ensemble le visage d'un bonhomme et écrire ULIS.

Grâce à cette organisation qui alterne grand groupe et équipes plus restreintes, phase assise et mise en mouvement, les élèves ont passé plus de trois heures à faire des jeux coopératifs lors des trois séances qui ont été menées.

### **b- Objectifs et médiations de la première et troisième séance :**

#### Première séance :

L'objectif principal de ma première séance était de faire comprendre aux élèves les principes de la coopération. D'autres objectifs sous-jacents en découlaient : instaurer un climat serein et bienveillant durant cette séance et impliquer les élèves dans un projet motivant.

Pour cela j'ai fait plusieurs aménagements et pris des précautions qui correspondent aux spécificités de mes élèves. Par exemple lors du premier temps de jeu avec le « Bamboléo » j'ai ajouté une question à laquelle il fallait répondre avant de poser sa pièce : donner son prénom (pour se présenter à l'intervenante), puis des questions plus personnelles pour se connaître autrement (son plat préféré, son jeu préféré...) et sur ses émotions « Comment te sens – tu aujourd'hui ? » pour que chacun sache dans quel état d'esprit se trouve ses camarades. Ainsi les élèves ont été préparés à s'exprimer et à s'écouter.

J'ai aussi choisi des jeux qui mettent clairement la coopération en évidence comme le « visionary » : le joueur qui a les yeux bandés a obligatoirement besoin des indications de l'autre joueur pour réaliser sa construction. Même si les jeux sont très explicites, j'ai également adapté l'accès aux règles pour que les élèves perçoivent clairement que l'enjeu est de gagner ensemble et que cela sous-entendait qu'ils pouvaient s'entraider.

Mes interventions avaient donc pour but de réguler leurs échanges en mettant à chaque fois en parallèle la tâche à accomplir et le type d'échanges qu'ils pouvaient avoir. Par exemple, lorsque Fanny a commencé à se moquer des tremblements

d'Alexandre au moment où il allait poser sa pièce de « Bamboléo » sur le plateau, j'ai stoppé le jeu et demandé à Fanny de rappeler le but atteindre. Elle était déterminée à y parvenir, je lui ai alors demandé si ses remarques insistantes sur les tremblements allaient nous aider à gagner. Elle s'accordait à dire que cela pouvait déstabiliser Alexandre et qu'il valait mieux l'encourager malgré ses difficultés.

### Troisième séance :

Lors de la troisième séance, le principe de la coopération étant installé, l'objectif pouvait être plus axé sur la mise en place de stratégies efficaces. J'ai donc choisi des jeux qui font davantage appel au raisonnement logique : « Sherlock » qu'ils apprécient et dont on peut pousser les stratégies, « Blokus » et « T'Chang ». Pour chacun de ces jeux j'ai élaboré des critères de réussite plus précis pour cibler les stratégies qui pouvaient être élaborées (annexe 4). Lors de la première séance les élèves ont eux même constitué les groupes donc ils se sont naturellement faits par affinités. Ils ont tous essayé les différents jeux. Dans la troisième séance, j'ai choisi les équipes de façon à ce que les élèves qui les composent soient hétérogènes. Certains jeux comme « T'Chang » qui est assez complexe, ont été expérimentés par des équipes particulières notamment avec Nada, Mickaël et Alexandre, les trois élèves dont je vais présenter l'évolution par la suite.

Dans ses séances de jeux de coopération, l'enseignant n'a plus une place centrale : il n'est plus le seul détenteur des savoirs, les élèves deviennent de potentielles ressources pour leurs pairs. Mes interventions avaient donc pour but d'encourager les échanges entre élèves qui se font assez spontanément avec le jeu coopératif. Ma médiation visait aussi à soutenir le travail de régulation métacognition particulièrement délicat pour des élèves avec des troubles des fonctions cognitives. Je les ai notamment incité à verbaliser clairement leurs démarches pour les amener à prendre conscience de leurs stratégies. Peu de temps avant la fin d'une partie, les joueurs ont souvent ressenti le besoin de faire une pause pour mieux continuer le jeu. Si cette « pause métacognitive » que l'on a déjà évoquée ne se faisait pas naturellement, je les amenais à le faire. Par exemple dans une partie de « Sherlock » lorsqu'un personnage revenait en fin de partie, je faisais remarquer aux joueurs qu'ils pouvaient reprendre l'ensemble des témoins interrogés pour choisir les cartes intéressantes à retourner. J'ai également mené un bilan de fin de partie pour que les élèves exposent les stratégies qui ont fonctionné et celles qui ont échoué.

### **c- Outils d'évaluation :**

J'ai construit des grilles qui regroupent des items sur les habiletés sociales et coopératives ainsi que sur la motivation pour constater les évolutions des BEP en lien avec les interactions sociales et la motivation. J'ai également construit une grille qui regroupe des items sur les habiletés de régulation métacognitive pour constater les évolutions des BEP en lien avec les stratégies d'apprentissage. Pour diriger mes observations sur la métacognition j'ai également élaboré des critères de réussite (annexe 4) pour les trois jeux plus stratégiques déjà évoqués (« Sherlock », « Blokus » et « T'Chang »). En annexe 5 ces grilles sont complétées suite à l'observation d'un élève caractérisé par l'un des trois BEP mis en évidence dans la première partie.

J'ai également commencé à observer et prendre des notes lors de séances d'apprentissage plus classiques pour voir si les améliorations de certains BEP se sont transférées et généralisées à diverses situations d'apprentissage.

## **2- Evolution des habiletés mises en jeu :**

### **a- Evolution des habiletés en lien avec les interactions sociales**

Les élèves ont rapidement intégré le fonctionnement particulier du jeu coopératif. Christelle LACOUR<sup>12</sup> nous indique ceci : « Les joueurs ont réellement le choix à plein de moments de jouer en compétition ou en coopération. La seule conséquence s'ils jouent en compétition est qu'ils augmentent leurs chances de perdre. » Dès la première séance les élèves ont donc perçu l'intérêt d'une coopération. D'ailleurs lorsque je leur ai demandé quelques jours après la première séance ce qu'était un jeu coopératif, ils ont tous répondu que c'était un jeu où « on gagne tous ensemble ou on perd tous ensemble ». Naturellement il y a eu assez peu de conseils et d'échanges de point de vue lors de la première partie de « Bamboléo ». Cependant ils ont rapidement senti la bienveillance créée par ce type de jeu : Alexandre a été le premier joueur à faire tomber le plateau du « Bamboléo », en temps ordinaire il aurait été fortement mis à mal par les autres mais ça n'a pas été le cas peut être parce que chacun avait compris que l'échec aurait pu être évité s'ils avaient conseillé Alexandre. Au fil des séances s'est mis en

---

<sup>12</sup> M. LONTIE, Jouer, c'est sérieux - les enjeux des jeux de coopération, 2011

place une collaboration avec la formulation de conseils et des échanges : « Ne retourne pas cette carte, c'est une souris je m'en souviens ! » (« Sherlock), « montre-moi les pièces devant toi » (« Blokus »).

Durant ce projet de véritables écoutes ont eu lieu : les élèves regardaient et écoutaient vraiment ce que faisaient leurs camarades pour pouvoir suivre le jeu et donner leurs avis. Les insultes et les conflits agressifs se sont alors réduits au fur et à mesure des séances. J'ai donc pu constater que les temps de jeux coopératifs devenaient progressivement des temps où le climat de la classe était assaini et bienveillant.

Comme nous l'avons vu dans la première partie, Nada (13 ans ½) avait des BEP en lien avec les interactions sociales. C'était une élève souvent dans la provocation et facilement injurieuse. Elle rejetait particulièrement Alexandre dont le handicap est plus marqué et Mickaël à cause de ses origines. Elle appliquait difficilement les règles de vie, acceptait peu l'erreur et des démarches autres que les siennes. Elle avait donc besoin d'assainir ses relations sociales pour pouvoir progresser et notamment suivre plus facilement des cours en inclusion.

Dans un premier temps il lui a été difficile de se plier aux règles et aux contraintes des jeux. Par exemple au « Bamboléo », elle ne respectait pas l'obligation de ne pas toucher aux pièces sur la table. Quelques jeux notamment ceux avec « le parachute » ont dû être arrêtés parce qu'elle outrepassait une règle (par exemple aller sous le parachute sans y être autorisée). Lors de la dernière séance, aucun écart aux contraintes exigées et aux règles des jeux n'ont été relevé, elle est donc capable de respecter un certain cadre.

En début de projet elle tenait parfois des propos virulents et blessants. Dans un des jeux du parachute où il fallait faire un maximum de tour avec une balle, elle a été virulente envers Alexandre : « ça sort toujours à lui ! Il est nul, on perd à cause de lui ! ». Une intervention de l'adulte a été nécessaire pour qu'elle se remettre en question : « A ton avis pourquoi la balle sort quand elle arrive vers lui ? Comment l'aider ? ». Elle a finalement accepté qu'il avait peut être plus de difficultés mais qu'il fallait l'aider, par exemple en faisant en sorte que la balle n'arrive pas trop vite dans son coin.

Jusqu'au début de la troisième séance elle avait un discours très ferme : au « Bamboléo » les élèves commençaient à se donner des conseils. Nada en reçoit un de

Mickaël mais elle ne veut pas du tout de le suivre : « j'ai pas envie d'écouter l'avis des autres, il y a que mes amis qui peuvent m'aider ». Elle n'acceptait donc pas l'aide de tous ses équipiers. Lors de cette même séance, la mise en groupe pour le jeu « Sherlock » a très laborieuse. Son équipe était composée d'Alexandre et Mickaël mais elle a d'abord refusé de s'installer avec eux « je veux être avec mes copines... » Elle semble finalement sensible aux arguments d'Alexandre : « tu peux venir pour nous aider... on va peut être avoir besoin de ton aide » et elle se met à jouer avec eux. Durant cette partie ils ont été très performants et sont parvenus à démasquer le voleur. A partir de cette partie, son comportement a changé : on retrouve dans la grille d'observation des deux premières séances sa tendance à couper la parole aux autres et à ne pas les écouter. Au fur et à mesure de la dernière séance elle semble prendre conscience que les échanges avec les autres peuvent lui être bénéfiques alors s'installe une véritable écoute de sa part. Il y a eu beaucoup d'échanges mais sans insulte ni conflit agressif.

Au moment du débriefing, Nada a finalement formulé le principe de la coopératif « on a réussi parce que je suis venue, c'est plus facile si on est plusieurs parce qu'on se souvient mieux des cartes ». Cette expérience positive l'a amené à accepter de faire deux autres jeux avec la même équipe. Lors du jeu « T'Chang » elle a même accepté de faire des compromis et s'est décentrée de ses propres stratégies. En effet, elle était la mieux placée pour donner des lucioles à Mickaël et faire ainsi avancer le jeu. Dans un premier temps elle a refusé mais exprimait son désaccord courtoisement. A force d'arguments elle a finalement suivi le raisonnement d'Alexandre et accepté de céder ses lucioles.

Certaines des habiletés qu'elle avait développées pendant les temps de jeux coopératifs se sont transférées dans des situations de classe plus « classiques ». Ces tableaux de comportement montrent qu'il y a encore eu des rappels aux règles de vie mais les insultes et les paroles blessantes sont moins nombreuses. Elle est davantage capable d'exprimer son désaccord courtoisement. Elle a encore du mal à coopérer avec tous les élèves. Par exemple, pour écrire une lettre à des correspondants elle a d'abord voulu l'écrire seule. Après discussion elle s'est souvenue qu'on est plus efficace à plusieurs, mais pour autant elle n'a pas accepté d'écrire avec Mickaël. Elle reconnaît donc que d'autres élèves peuvent l'aider et plus seulement l'adulte mais n'accepte toujours la collaboration avec tous les élèves.



Les séances de jeux coopératifs ont répondu à ses besoins dans la mesure où elle est plus à l'écoute de l'autre et qu'elle formule plus facilement son désaccord de façon courtoise et sans insulte. Cependant elle a encore besoin de rappels à la règle et la mise au travail de groupe peut toujours être délicate. Etant donné qu'elle a fait des expériences qui l'ont placé dans la bienveillance et lui ont prouvé les bienfaits de la collaboration collective, on peut penser qu'aider et recevoir l'aide de tout le monde pourra se développer avec le temps.

### **b- Evolution des BEP en lien avec la motivation**

Tous les élèves n'ont pas été mobilisés de la même manière. Par exemple Chilintana, élève peu intéressée par les apprentissages scolaires et qui refuse très souvent le travail de groupe, a tout de même participé activement à une séance sur les deux séances où elle était présente. Certains ont été plus ou moins impliqués selon les jeux proposés. Thomas et Logan ont parfois eu une attention limitée sur les jeux de plateau et Tony était le seul à ne jamais participer aux jeux du « parachute ». Pour le reste du groupe qui constitue quand même la majorité des élèves, les jeux coopératifs ont été des séances dans lesquelles ils se sont impliqués et investis. La plupart ont été très persévérants devant les défis à relever et ils ont souvent refait des parties pour chercher à s'améliorer. Les séances ont toute durée plus de trois heures et les élèves ont souvent fait le choix de ne pas sortir en récréation. Le projet a donc été source de motivation pour le groupe.

Comme nous l'avons vu dans la première partie, Mickaël avait des BEP motivationnels. Mickaël a 14 ans et vient d'arriver au collège. Sa famille est gitane et contrairement à l'an passé, ils sont moins stabilisés dans un camp et Mickaël est régulièrement absent. Il est dans la même classe que sa sœur Chilintana qui elle fait sa dernière année au collège et s'investit peu dans les apprentissages. Devant l'influence négative de sa sœur et les absences répétées qui nuisent à sa progression, Mickaël avait besoin d'activités qui stimulent sa motivation pour préserver son appétence scolaire.

Il est entré très facilement dans cette activité d'abord parce qu'elle est originale pour la classe et ensuite parce que les jeux sont souvent introduits par un environnement, une ambiance, une histoire qui intègre les joueurs dans une réalité qui les implique et les

stimule. Par exemple dans le jeu « Tchang », les joueurs doivent sortir ensemble d'un tombeau impérial. Dans le jeu « Sherlock », les joueurs doivent démasquer un voleur. L'aspect ludique de ses supports a facilité son entrée dans cette activité peu commune. D'autre part il a perçu qu'il ne serait pas mis en difficulté parce qu'il est seulement apprenti lecteur. Une véritable motivation intrinsèque s'est mise en place : il a fait l'activité pour le plaisir et la satisfaction qu'il en tirait. Lors de la deuxième séance il parvient même à transmettre sa motivation à sa sœur puisque qu'elle a accepté d'essayer plusieurs jeux. A la troisième séance il fait partie des élèves qui choisissent de ne pas aller en récréation pour continuer à jouer.

Durant les parties, sa motivation est stimulée par divers éléments. Lors des premières séances il a simplement assumé ses propres tâches lorsque c'était à son tour de jouer. Puis progressivement les échanges, les conseils et l'explication de stratégies se sont installés. Comme nous l'avons vu, la confrontation de point de vue et l'argumentation alimentent la motivation des élèves. Ces jeux qui entraînent des interactions riches qui ont fortement mobilisées Mickaël. Il a alors été attentif au déroulement des parties : même quand ça n'était pas à son tour de jouer, il suivait le cours de la partie pour pouvoir apporter des conseils et faire gagner l'équipe. Il a d'ailleurs à plusieurs reprises formulé des conseils pertinents que les autres ont appliqués et qui ont fait avancer le jeu. Ce sentiment de compétence, composante importante de la motivation, a sans doute également contribué à renforcer son implication.

Sa motivation a été également visible à travers la persévérance qu'il a fournie. Il a formulé beaucoup de stratégies pour que l'équipe atteigne son objectif. Dans le jeu « T'Chang », à la fin les joueurs doivent réaliser un tangram, étape assez délicate pour laquelle l'intervenante s'est proposée de les aider. Mickaël a préféré y parvenir seul.

Certaines des habiletés qu'il avait développées pendant les temps de jeux coopératifs se sont transférées dans des situations de classe plus « classiques ». J'ai pu constater dans mes échanges avec Mickaël qu'il essayait d'être moins absent. En classe il refuse très peu les activités d'apprentissage proposées. Les autres élèves ne se centrent plus sur ses difficultés de lecture car ils ont vu qu'il était tout de même capable d'apporter une aide pertinente d'une manière différente ce qui a pu renforcer son sentiment de compétence. Il est plus persévérant même dans les activités de lecture -

écriture où il est moins à l'aise. Cependant il a encore besoin du soutien de l'adulte dans les tâches qui lui paraissent trop complexes.

Les séances de jeux coopératifs ont donc répondu à ses besoins dans la mesure où il a vécu des activités motivantes au sein de la classe qui ont contribué à renforcer sa persévérance et maintenu ses appétences scolaires.

### **c- Evolution des habiletés en lien avec la métacognition**

Les objectifs des jeux et les défis à relever ont clairement été perçus, aucun élève n'a apporté de réponse totalement inadaptée.

Les élèves étaient d'abord dans la découverte, ils ont donc naturellement été spontanés et dans l'action directe puis au fur et à mesure des séances, ils ont planifié leurs actions. Par exemple pour réaliser un dessin collectif avec le crayon coopératif, les élèves ont dû planifier la tâche en concertation : dans quel sens prendre la feuille, par quoi commencer, dans quel sens tourner... Lors des deuxième et troisième séances, ils ont davantage argumenté leurs points de vue. Plusieurs conseils ont été formulés, exemple dans « Sherlock » : « ne retourne pas cette carte, ce témoin a déjà été interrogé ou je m'en souviens c'est un rhinocéros ». Les échanges sur les stratégies à adopter ont été argumentés. Par exemple dans « T'Chang » certains voulaient récupérer des lucioles et d'autres des pièces de tangram. Cela a donc amené les élèves à confronter leurs points de vue et ainsi établir des plans d'action mieux réfléchis.

Des « pauses métacognitives » se sont naturellement faites notamment dans « Sherlock » pour faire le point sur les témoins qu'ils restaient à interroger.

Ils ont aussi fait des bilans en fin de partie pour mieux réussir la suivante. Par exemple dans « Blokus », ils sont arrivés à la conclusion qu'il valait mieux placer les grosses pièces en premier et se servir des plus petites à la fin.

Comme nous l'avons vu dans la première partie, Alexandre avait des BEP en lien avec les stratégies de régulation métacognitive. Alexandre (12 ans ½) était un élève qui explicitait rarement ses démarches et laissait peu de trace de celles – ci. Il avait besoin d'activités travaillant l'encodage des informations, l'organisation de celles – ci et le contrôle de ses démarches.

Tout d'abord il faut noter qu'Alexandre a particulièrement apprécié ces temps de jeux coopératifs. Lorsqu'il définit la coopération, il dit ceci : « On s'amuse bien tous ensemble » ce qui n'est pas anodin pour cet élève souvent rejeté par les autres. Durant ces activités il a donc ressenti la bienveillance du groupe et s'est senti suffisamment en sécurité pour s'exprimer.

Lors de la première séance, Alexandre ne manifeste pas d'incompréhension au niveau des objectifs à atteindre ni dans les contraintes à respecter. Lors des séances deux et trois, il démontre même sa parfaite compréhension puisque c'est souvent lui qui parvient à reformer les règles de certains jeux.

Il élabore des raisonnements qu'il argumente malgré ses difficultés de langage. Le meilleur exemple est une situation tirée du jeu « T'Chang » : il voit que Nada est la mieux placée pour aider Mickaël mais elle ne veut pas faire le détour nécessaire pour lui venir en aide. Devant son refus, Alexandre est donc contraint de s'expliquer : il a donc compté le nombre de cases et de lucioles nécessaires à chaque joueur pour que Nada se rende compte qu'elle pouvait donner des lucioles à Mickaël sans se mettre en danger. Cette situation montre qu'il a su tirer profit de la pause avant la fin de la partie pour construire une démarche efficace. Cet exemple relève aussi qu'il peut être capable dans une certaine mesure d'anticiper les effets d'une action.

Même s'il sait utiliser les « pauses métacognitives » pour ajuster ses démarches, il en est un rarement l'initiateur. Dans la situation qui vient d'être évoquée, elle a été amenée par ses équipiers sous l'impulsion de l'adulte. « Sherlock » est un jeu qui amène assez naturellement « la pause métacognitive » en fin de jeu. Cette pause permettant de vérifier et d'ajuster ses stratégies a plus été menée par Mickaël qu'Alexandre.

Il a su reconnaître les stratégies les plus efficaces et les réinvestir. Dans « Sherlock » au moment de faire le bilan des stratégies efficaces qui ont menées à la victoire, il a bien mis en évidence l'importance des miroirs dans les cartes des témoins. Avec le jeu du « Bamboléo » où il a été le premier à faire tomber le plateau, il a aussi été le premier à mettre en place une stratégie innovante : il a superposé les pièces du « Bamboléo » pour contourner la difficulté. Il est donc capable dans une certaine mesure de déduire de nouvelles stratégies.

A ce stade de l'année je n'ai pu faire que quelques relevés sur certaines séances. Tout d'abord, ayant constaté qu'il avait une bonne représentation de la tâche si elle s'appuyait sur de la manipulation, j'ai davantage introduit de matériel dans mes séances

de mathématiques. Par exemple pour la construction des nombres supérieurs à 1 000 il a utilisé des blocs de 100 post-it et pour renforcer la technique de la soustraction à retenue, il a utilisé des cubes.

Grâce à cette adaptation, il a limité ses « pulsions cognitives » et eu une démarche plus élaborée. Il a par exemple eu recours au surcomptage de 100 en 100 en numération et a « cassé » une dizaine pour pouvoir soustraire ses unités.

Une fois sa stratégie enclenchée, il n'a pas fait de pause pour en contrôler sa pertinence. L'explication à sa camarade ou la confrontation avec d'autres démarches lui ont tout de même permis de percevoir ses erreurs (trop de dizaines ont été « cassées » ou surcomptage : 900 – 1 000 – 2 000 - 3 000...) mais l'ajustement et l'auto – correction reste encore difficilement accessibles.

Certaines des habiletés qu'il avait développées pendant les temps de jeux coopératifs se sont transférées dans des situations de classe plus « classiques ». On constate donc que le jeu coopératif répond aux premiers besoins d'Alexandre sur la détermination des objectifs et la planification de ses actions. Il élabore en effet des raisonnements pertinents et les mène jusqu'au bout. Cependant, comme nous l'avons vu avec les jeux « T'Chang » et « Sherlock » ou mathématiques, « la pause métacognitive » et l'auto – correction semblent encore être des étapes difficiles de la régulation métacognitive. Par ailleurs les grilles d'observation des séances de jeux montrent un début de capacité à anticiper les effets d'une action et déduire de nouvelles stratégies.

### **3- Evolution de d'autres BEP également travaillés avec les jeux coopératifs :**

#### **a- Les BEP en lien avec le langage oral**

Les jeux coopératifs impliquent des tâches qui font appel à de véritables intentions de communication. Ils créent un vrai espace de communication qui, comme on l'a vu, peut être propice à de bonnes interactions et donc favoriser les échanges.

Les élèves sont donc amenés à faire l'effort d'explicitier leurs démarches. Lors d'une partie, il peut y avoir un premier temps de concertation pour se mettre d'accord sur une

marche à suivre, c'est le cas par exemple avec un crayon coopératif où les élèves ont commencé par se mettre d'accord sur le dessin à réaliser ou pour le « visionary » où ils se sont mis d'accord sur les termes à employer pour désigner les pièces. Lors d'un jeu qui demande plus de stratégie et à cause du principe de responsabilité, les élèves sont amenés à exprimer leurs doutes sur les choix avancés par les autres joueurs. En cas de résistance, comme dans la situation évoquée précédemment entre Alexandre et Nada, le joueur doit se justifier. Alexandre qui a d'importantes difficultés d'élocution et des paroles très hachées a quand même pris part aux dialogues parce qu'il y avait un véritable enjeu devant lui : apporter ses réflexions aux autres pour gagner la partie. Nada de son côté ne s'exprime pas toujours clairement et utilise des syntaxes parfois maladroites. A plusieurs occasions durant les parties elle a perçu cette faiblesse dont alors qu'elle n'avait pas forcément conscience. Elle a donc dû redoubler d'effort pour que ses partenaires suivent son raisonnement.

#### **b- Les BEP en lien avec la mémorisation**

Selon les jeux utilisés durant les séances, une autre compétence plus ou moins altérée chez les élèves avec des troubles des fonctions cognitives peut être travaillée : la mémorisation.

On distingue plusieurs types de mémoire notamment la mémoire de travail et la mémoire à long terme. La mémoire de travail est un système à capacité limitée permettant le stockage temporaire et le traitement d'informations nécessaires à la réalisation de tâches complexes. Lors de certains jeux, elle est fortement sollicitée, surtout avec « Sherlock » : les élèves doivent retenir un maximum de cartes pour être plus efficaces dans la découverte du voleur.

Par ailleurs, les élèves peuvent faire plusieurs parties d'un même jeu et développer ainsi leur mémoire procédurale. En effet, si à la fin d'une première partie les stratégies les plus efficaces ont bien été mises en évidence par le groupe, alors ils peuvent mettre en place des savoir – faire et des automatismes qui vont leur permettre d'être plus efficaces dans la réalisation de la tâche. Le jeu le plus fréquemment utilisé jusque là est « Sherlock », c'est sur ce jeu qu'ils ont retenu le plus de stratégies.

D'une séance à l'autre il y a un intervalle d'environ deux mois. Les élèves s'appuient et renforcent ainsi leur mémoire épisodique (mémoire des expériences passées) et leur mémoire à long terme pour pouvoir retrouver la règle d'un jeu.

Alexandre qui par ailleurs a beaucoup de mal à retenir l'écriture de mots appris par exemple, est tout à fait à l'aise pour redonner la règle d'un jeu qu'il a vu deux mois auparavant.

## **Conclusion :**

La pratique des jeux coopératifs m'a invité à porter un autre regard sur mes élèves. J'ai appris à les connaître dans une activité ludique, en réelle situation de groupe, et peut être un peu plus dans toute leur dimension, et plus simplement dans leur posture d'« élève ». Cette expérience a affiné mon analyse de leurs BEP en ne s'appuyant plus seulement sur des situations avec « papier – crayon ». J'ai aussi pu tirer profit de ce que j'observais pendant ses séances notamment en percevant des adaptations plus judicieuses et en relevant des points forts sur lesquels m'appuyer.

En voyant mes élèves s'impliquer avec plaisir dans l'activité, être mobilisés, échanger leurs point de vue sans agressivité et construire eux même collectivement leurs stratégies, j'en conclus que la pratique des jeux coopératifs s'est révélée être une réponse adaptée aux BEP prioritaires et dominants des élèves de ma classe. D'une manière générale les élèves ont des propos moins blessants les uns envers les autres, sont plus ouverts au travail de groupe et plus à l'écoute de l'autre. Ils entrent plus facilement dans une activité, ils ont appris la persévérance ou renforcé leur sentiment de compétence. Ils sont plus à même de justifier leur démarches et de l'expliquer à d'autres.

Cependant le transfert de toutes les compétences acquises durant ce projet jeux coopératifs ne se fait pas encore de manière systématique et naturelle. Le respect de l'autre et des règles, coopérer avec un ou plusieurs camarades, planifier ses actions ou prendre du recul sur sa démarche sont autant d'éléments qu'ils restent à développer. Toutefois, la pratique du jeu de coopération leur a permis de vivre de véritables expériences où la collaboration et le travail laborieux de la régulation métacognitive ont été perçus comme des bienfaits. Ces expériences positives pourront leur être rappelées pour les inciter à l'échange, à la confrontation de point de vue et à la coopération.

Le principe de coopération sur lequel ont été conçues les séances m'a fait vivre des temps où finalement je n'avais plus la place centrale et je n'étais plus la seule personne ressource. Ici tous les élèves pouvaient apprendre à l'autre. Le langage et les interactions entre élèves qui me semblaient être des composantes nuisibles au groupe ont retrouvé leur rôle de constructeur des apprentissages ce qui m'encourage à pratiquer le travail de groupe en favorisant les échanges et la coopération.



## **BIBLIOGRAPHIE**

### **Articles :**

AYLWIN U., Le travail en équipe : pourquoi et comment ?, revue pédagogie collégiale, 1994

GRANGEAT M., MEIRIEU P., La métacognition, une aide au travail des élèves, ESF éditeur, 1997

LAVERGNE N., L'apprentissage coopératif, dossier pédagogique, 1996

LONTIE M., Jouer, c'est sérieux – Les enjeux des jeux de coopération, UFAPEC, 2011

MAZET P., Penser, apprendre, colloque de Bobigny, 1988

### **Ouvrages :**

ABRAMI P., L'apprentissage coopératif, Chenelière, 1996

CANTER L., PETERSEN K., Bien s'entendre pour bien apprendre, Chenelière, 2003

DOLY A.- M., Métacognition et médiation, CRDP Clermont – Ferrand, 1996

NOEL B., La métacognition, De Boeck Supérieur, 1997

VIAU R., La Motivation en contexte scolaire, De Boeck Université, 1994

# **ANNEXES**

Annexes n°1 : les modalités du projet inter – ULIS jeux coopératifs

Annexe n°2 : présentation des jeux coopératifs utilisés lors des ateliers

Annexe n°3 : organigramme du projet

Annexe n° 4 : critères de réussite de la 3<sup>e</sup> séance

Annexe n°5 : grille d'observations

# ANNEXE 1

## MODALITÉS PROJET JEUX COOPÉRATIFS

Projet élaboré dans la cadre du FDAPE (Fonds Départemental d'Appui aux Projets Educatifs) :

Projet inter - ULIS qui rassemble quatre établissements :

- collège Jean Moulin de Wattignies,
- collège Franklin de Lille,
- collège de Wazemmes de Lille,
- collège Gernez Rieux de Ronchin.

Réunions entre les quatre enseignants - coordinateurs ULIS et Audrey RYCKEBOËR, animatrice / formatrice

Les attentes exprimées par les enseignants :

- habiletés sociales : mieux vivre ensemble, favoriser la tolérance, le respect
- habiletés cognitives : mettre en place des stratégies de résolution problème, parvenir à argumenter ses positions, les justifier.
- aller vers l'autre dans le but de joindre ses capacités.

Quatre ateliers répartis sur l'année : un par période, une demi journée à chaque fois (3h)

Déroulement : - 1er jeu : en collectif (ex le Bamboléo) avec une phrase de chacun au moment de poser sa pièce (plat préféré, son humeur..)

- phase de jeux de plateau en petits groupes, chaque groupe tourne sur les jeux

- fin de la séance avec un jeu collectif (parachute, crayon coopératif)

Types d'intervention de l'animatrice et de l'enseignant :

- explication du but du jeu
- faire formuler les consignes du jeu à un autre groupe
- garant de l'attention et du climat de tolérance : pourquoi on a échoué? Quels conseils donner? Stratégies à mettre en place pour être plus efficace (en terme de communication, de raisonnement)
- inciter, motiver, amener certains élèves à essayer des jeux
- observer

Achat de certains jeux, les plus appréciés. Mise en place d'un club jeux coopératifs le midi pour poursuivre ses apprentissages.

Une rencontre inter – ULIS :

- chaque ULIS prévoit de présenter quelques jeux aux élèves d'autres collèges
- écriture des règles du jeu
- présenter oralement les jeux choisis
- réinvestir les attitudes et stratégies développées

Bilan, prolongements possibles :

- remédiations éventuelles
- pistes pédagogiques à approfondir
- création de jeux coopératifs

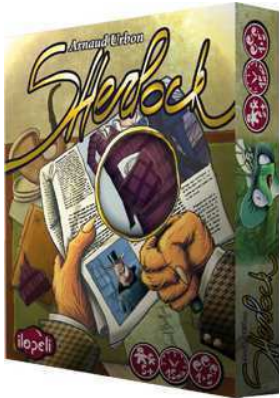
## ANNEXE 2

### Présentation des jeux coopératifs utilisés lors des ateliers

	Description, but du jeu, compétences particulière en jeu
<p><b>Le bamboéolo</b></p> 	<p><b>BAMBOLEO</b> 6 ans - familial, 2 à 15 joueurs</p> <p>Bamboleo, est un jeu d'équilibre. Les joueurs remplissent ou vident ensemble le plateau en se gardant de le renverser. Chacun gère pour le mieux la répartition des poids et le groupe élabore ensemble une stratégie pour mettre ou prendre au bon moment les blocs les plus gros.</p> <p>Durée : 2 à 45 minutes</p>
	<p><b>Blokus</b>, <i>version coopérative</i></p> <p><i>Matériel</i> : pièces de différentes formes, plus ou moins grandes et de quatre couleurs : jaune, rouge, vert et bleu.</p> <p><i>But</i> : un maximum de pièces doivent être mise sur le plateau.</p> <p>Placez les pièces d'une même couleur en les reliant par un coin, jamais par une arête.</p>
	<p><b>LES JEUX DU PARACHUTE</b></p> <p>Sa structure circulaire favorise l'intégration et les jeux qu'il permet sont variés. On y joue à tourner, à soulever, à gonfler, ... On change de place en courant. On construit un igloo. On y fait rouler une balle...</p>

## ANNEXE 2

### Sherlock



### SHERLOCK (1 à 6 joueurs, 7 ans – familial)

(Durée : 20 minutes) Dans ce jeu les joueurs essaient de coincer un voleur de bijoux.

*Matériel* : cartes personnages recto – verso. La face visible correspond aux témoins à interroger, la face retournée correspond aux suspects avec un miroir rappelant le témoin qui a été interrogé. Un même suspect est sur les cartes des six témoins différents. Dix autres cartes représentent l'évasion du voleur.

Il fonctionne sur principe du *mémory*. Si les joueurs arrivent à trouver trois cartes identiques ils éliminent le suspect, s'ils échouent le voleur avance. En partageant leur mémoire, les joueurs optimisent leur recherche et acquièrent une certaine efficacité, ce qui leur permet de nommer le dit voleur.

La nouveauté du jeu vient essentiellement du fait que sur la face suspect des cartes (celle qui au départ est cachée), il y a également le témoin qui l'a innocenté (celui du recto), et comme un témoin n'innocente qu'une seule fois chaque suspect, on peut déduire qu'au verso des cartes représentant le même témoin il n'y a plus ce suspect. Grâce aux cartes mise de côté progressivement le jeu devient de plus en plus déductif.

### Le visionary



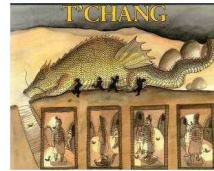
### Visionary,

*But du jeu* : les participants doivent ensemble réaliser une construction indiquée par la carte visionary. La difficulté ? Un des participants a les yeux bandés et l'autre le guide.

*Déroulement* : mettre 12 pièces en bois devant le participant qui a les yeux bandés. Le joueur qui le guide ne peut informer son co-équipier que sur la forme des pièces et leur position.

## ANNEXE 2

### T'CHANG



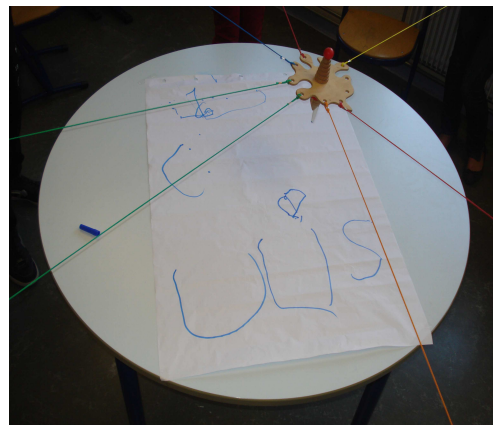
### T'CHANG 15 à 30 min

Partant de la grande case centrale, les joueurs ont un double objectif: d'une part, découvrir trois dragons d'une même couleur qui leur indiqueront la seule sortie possible de la tombe; d'autre part, rassembler sept pièces d'un puzzle (le Tangram) pour répondre à une énigme.

Pour se déplacer, un joueur consomme une part de son stock d'énergie car il donne un jeton luciole à chaque fois. S'il tombe à court, il doit être secouru par d'autres pions qui partageront avec lui ce qui est disponible. Il y a des autres dangers comme celui d'être piqué par les animaux venimeux scorpions, mygales, scolopendres... Les joueurs se retrouvent donc régulièrement dans des situations où ils ont besoin d'être secourus par les autres.

En début de partie, chacun se promène où bon lui semble... les uns après les autres, les joueurs comprennent que la victoire est réellement au prix de la solidarité!

### Le crayon coopératif



### Le crayon coopératif (2 à 10 joueurs, 8 ans)

Crayon, pastel, marqueur, craie... tout objet qui écrit peut trouver sa place dans la structure du crayon coopératif.

On le fixe avec un velcro et les joueurs prennent en main une ou deux des cordes du crayon coopératif. Les cordes, quand elles sont tendues et placent le crayon en position horizontale. Dès lors, le groupe peut écrire ou dessiner. En synchronisant leurs mouvements, ils parviennent plus ou moins aisément à dessiner un motif.

L'activité est totalement coopérative car elle requiert beaucoup d'écoute et donne à chacun une place indispensable.

*Durée : de quelques minutes à une demi-heure.*

## ANNEXE 3

### COMPÉTENCE 1 : MAITRISE DE LA LANGUE

**DIRE** : exprimer ses stratégies, se mettre d'accord sur des stratégies, dire de mémoire la règle d'un jeu

- s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié
- participer à un échange verbal en respectant les règles de la communication
- prendre part à un dialogue

**ECRIRE** : mettre par écrit les règles d'un jeu et quelques stratégies afin de les présenter à une autre classe,

- utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court

### COMPÉTENCE 7 : AUTONOMIE ET INITIATIVE

*S'appuyer sur des méthodes de travail pour être autonome :*

- respecter des consignes simples
- être persévérant dans les activités
- commencer à savoir s'auto – évaluer dans des situations simples
- soutenir une écoute

**Faire preuve d'initiative :**

- s'impliquer dans un projet individuel ou collectif

### COMPÉTENCES 6 : COMPÉTENCES SOCIALES ET CIVIQUES

*Avoir un comportement responsable :*

- appliquer les codes de la politesse dans ses relations avec ses camarades
- respecter les règles de vie collective
- respecter tous les autres
- coopérer avec un ou plusieurs camarades

## projet inter – ULIS : JEUX COOPÉRATIFS

### COMPÉTENCE 4 : TUIC

Mettre en forme les règles d'un jeu, ses stratégies et un compte – rendu de la rencontre inter - ULIS

- produire un document numérique : texte, image

### Besoins Éducatifs Particuliers travaillés

**Interaction** : maîtriser ses comportements agressifs, avoir des échanges cordiaux, s'écouter, accepter des points de vue différents des siens.

**Motivation** : essayer plusieurs jeux, persévérer devant les difficultés, jouer en autonomie, s'impliquer dans une tâche et un projet collectif

**Régulation métacognitive** : accepter l'erreur, expliquer ses choix et stratégies, tenir compte d'autres démarches pour modifier son point de vue, faire une pause dans sa démarche pour ajuster ses stratégies, choisir les stratégies les plus efficaces, revenir sur son travail pour le corriger.

**Attention** : maintenir sa concentration malgré les difficultés rencontrées.

**Mémorisation** : mémoriser les règles des jeux et des procédures pour atteindre son but.

## ANNEXE 4

### Jeux coopératifs, 3e séance

<i>Jeux de plateau</i>	<i>Compétences sociales et cognitives mises en exercice à travers ces jeux</i>	<i>Objectifs, critères d'évaluation</i>
<b>Sherlock</b>	<p><b>Mémoire</b> : principe du memory, retrouver la paire</p> <p><b>Stratégie</b> : miroir sur chaque carte avec le témoin qui a été interrogé ex : en interrogeant la souris, on a innocenté la grenouille, ne plus retourner des souris pour trouver une 2e grenouille</p> <p><b>Écouter, accepter les conseils de l'autre</b> : s'appuyer sur les capacités de mémorisation de ses camarades</p>	<p>1ère partie : comprendre le rôle des miroirs et s'en servir comme aide. Conseiller ses camarades en justifiant son point de vue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- carte qui a déjà été retournée et se souvenir du personnage</li> <li>- ne pas interroger ce témoin car il a déjà été interrogé (s'appuyer sur les miroirs)</li> </ul> <p>Autres parties, <u>critères de réussite</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser les deux stratégies repérées</li> <li>- percevoir et utiliser d'autres stratégies</li> </ul> <p>ex : prendre des repères spatiaux pour mémoriser un personnage ex : commencer par retourner une carte inconnue</p>
<b>Blokus</b>	<p><b>Stratégies</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vision spatiale : même couleur se touche que par les pointes</li> <li>- faire des essais, percevoir si ouvre ou bloque le jeu</li> </ul> <p><b>Écouter, accepter les conseils de l'autre</b> : accepter que l'autre prenne des pièces devant soi, confronter ses points de vue, argumenter, justifier</p>	<p>Retour sur la 1ère partie :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mettre en 1er les plus grosses pièces</li> <li>- regarder et utiliser le jeu de tous et pas seulement s'occuper du tas devant soi</li> <li>- ouvrir le jeu au maximum</li> </ul> <p><u>Critères de réussite</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- n'avoir plus que 10 pièces ou moins</li> </ul>
<b>T'Chang</b>	<p><b>Stratégies</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se répartir les tâches</li> <li>- anticipation : gérer ses lucioles</li> </ul> <p><b>Écouter, accepter les conseils de l'autre</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans la répartition des tâches</li> <li>- argumenter, justifier son point de vue</li> <li>- pas compter seulement sur son « ami » mais toute l'équipe</li> </ul>	<p><u>Critères de réussite</u> : comment gagner plus facilement? Expliciter les stratégies efficaces.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- récupérer toutes les pièces du tangram (décider qui va où sur le plateau)</li> <li>- aider ses camarades en se donnant des lucioles</li> </ul>



## ANNEXE 5

### Grilles d'observations des séances de jeux coopératifs :

S1 : séance 1            –            S2 : séance 2            –            S3 : séance 3

0 jamais – 1 rarement – 2 de temps en temps – 3 souvent – 4 très souvent – 5 toujours

NE : Non Évalué

<b>Habilités sociales</b>	<b>Nada</b>		
	S1	S2	S3
Respecte les règles du jeu	2	3	5
Écoute ses camarades	1	2	4
Ne coupe pas la parole aux autres	2	2	4
Maîtrise ses paroles (insultes, propos blessants)	2	2	5
<b>Habilités coopératives</b>			
Conseille ses camarades	1	3	2
Accepte l'aide de ses coéquipier	0	1	2
Aide tout le monde	0	1	3
Fait des compromis	1	2	3
Encourage ses partenaires	0	3	2

## ANNEXE 5

### Grilles d'observations des séances de jeux coopératifs :

S1 : séance 1            –            S2 : séance 2            –            S3 : séance 3

0 jamais – 1 rarement – 2 de temps en temps – 3 souvent – 4 très souvent – 5 toujours

NE : Non Évalué

<b>Motivation</b>	<b>Mickaël</b>		
	S1	S2	S3
Entre dans l'activité	5	5	5
Prend ses responsabilités vis à vis de la tâche à mener	3	4	4
Alimente les échanges entre joueurs	2	3	4
Persiste devant la difficulté	3	4	5

<b>Habiletés de régulation métacognitive</b>	<b>Alexandre</b>		
	S1	S2	S3
Se représente la tâche	3	5	4
Élabore des stratégies	2	3	4
Argumente son point de vue, sa démarche	2	2	3
Comprend d'autres démarches que la sienne	NE	3	4
Fait une pause dans sa démarche	0	1	3
Perçoit la stratégie la plus efficace entre plusieurs démarches	NE	2	4
Anticipe les effets d'une action	NE	NE	2
Planifie l'effet final de plusieurs actions	NE	NE	NE
Déduit de nouvelles stratégies (fait des inférences)	NE	NE	2