



**HAL**  
open science

# Le jeu comme réponse à l'hétérogénéité en classe ; un outil permettant la différenciation et la motivation

Camille Bienvenu

## ► To cite this version:

Camille Bienvenu. Le jeu comme réponse à l'hétérogénéité en classe ; un outil permettant la différenciation et la motivation. Education. 2018. dumas-01917793

**HAL Id: dumas-01917793**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01917793>**

Submitted on 10 Dec 2018

**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.

ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE  
L'ÉDUCATION DE L'ACADÉMIE DE PARIS



# LE JEU COMME RÉPONSE À L'HÉTÉROGÉNÉITÉ EN CLASSE

*Un outil permettant la différenciation et la motivation*

Présenté par Camille Bienvenu  
Sous la direction de Pierre Couprie

**MÉMOIRE DE MASTER MEEF**

*Mention Premier degré, Groupe D1*

*Année universitaire 2017-2018*

Mots-clés : hétérogénéité, intelligences multiples, jeu, différenciation, explicitation

# REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent en premier lieu à mon formateur Pierre Couprie pour son accompagnement constructif au cours de l'élaboration de ce mémoire. Celui-ci ayant fait preuve de patience, de flexibilité et d'ouverture d'esprit tout au long de la réalisation de ce projet. Je le remercie également pour le temps qu'il m'a accordé, pour l'écoute dont il a fait preuve et pour la justesse de ses conseils avisés.

Remerciements que j'aimerais par ailleurs exprimer à ma formatrice PEMF, Agnès Baranger, pour son soutien durant toute cette année. À travers une écoute et une bienveillance rassurante, elle a su me guider avec douceur dans des périodes de doutes afin de regagner confiance et de mener à bien mes projets. Outre ces apports riches humainement, elle a su partager avec plaisir toute son expertise et ses compétences professionnelles.

De même que ma tutrice ESPE, Christina Duranfroix, dont les remarques et recommandations m'ont permis d'affiner mes horizons de recherche.

Je souhaite également remercier toute l'équipe pédagogique de mon école et les parents de mes élèves pour leur contribution et leur confiance à l'égard de mes initiatives.

Sans oublier, un merci tout particulier à ma famille, réelle béquille sur laquelle m'appuyer sur ce chemin mouvementé qui mène au métier de professeur des écoles.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>4</b>
<b>I. L'hétérogénéité des élèves et son impact en classe.....</b>	<b>6</b>
a. Un concept en constante évolution .....	6
b. Les conséquences de la diversité des profils en classe.....	11
<b>II. Le jeu comme levier de différenciation .....</b>	<b>16</b>
a. Le jeu en réponse aux difficultés des élèves.....	16
1. La motivation et l'estime de soi .....	16
2. Caractéristiques et avantages du jeu .....	19
b. L'expérimentation du jeu comme différenciation .....	22
1. Le jeu de rôle pour libérer la prise de .....	22
parole et développer l'intelligence verbale .....	22
2. Le jeu de cartes Halli Galli© pour aborder .....	23
l'intelligence logicomathématique sans a priori.....	23
3. Le jeu coopératif Hop-hop-hop© pour remédier au .....	25
manque d'intelligence interpersonnelle et intrapersonnelle .....	25
4. Un jeu de percussions corporelles pour développer .....	27
conjointement l'intelligence kinesthésique et rythmique .....	27
5. Une chasse au trésor pour remédier .....	29
au manque d'intelligence visio-spatiale .....	29
6. Le jeu du Qui Est-ce ?© pour .....	30
appréhender les compétences naturalistes .....	30
<b>III. Les modalités essentielles pour exploiter le jeu en classe.....</b>	<b>32</b>
a. Les limites du jeu comme levier pédagogique .....	32
1. Des émotions qui viennent altérer les apprentissages .....	32
2. Des difficultés à transférer les compétences travaillées .....	33
3. Une approche ludique qui cache les réels enjeux .....	34
b. Les conditions à respecter pour développer des apprentissages avec le jeu .....	36
1. Recourir au jeu lors des phases d'entraînement .....	36
2. Borner la pratique du jeu par un cadre explicite .....	37
3. Adapter les jeux pour entretenir la .....	39
motivation et favoriser le transfert de compétences .....	39
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>41</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>43</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>45</b>
<b>RÉSUMÉS .....</b>	<b>55</b>

# INTRODUCTION

Hétérogénéité des classes, éducatibilité des élèves, différenciation pédagogique, égalité des chances, malentendu socio-cognitif, clarté cognitive, motivation intrinsèque, etc. Tels sont les grands concepts et le jargon auxquels nous sommes plus ou moins familiers mais qui embrasent les débats et les discussions entre les professionnels de l'enseignement. Tant de notions et de termes complexes et abstraits qui semblent éloignés de nos pratiques de classe.

Des préoccupations et des thématiques qui transpirent dans les grands titres de journaux et qui participent à la formation de l'opinion publique : « Classement Pisa : les élèves français toujours médiocres » - Le Figaro / 2016 ; « Enquête Pisa<sup>1</sup> : la France se maintient, mais les inégalités persistent » - Libération / 2016 ; « Etude Pisa : l'OCDE dresse un bilan «inquiétant» des inégalités à l'école en France » - Les Échos / 2016. Ces médias dépeignent un système éducatif français ne prenant pas en compte l'hétérogénéité des profils des élèves et creusant les inégalités sociales.

Au delà de la pression exercée sur le système éducatif, cet état des lieux critique médiatisé a créé un véritable mouvement de remise en question des fondements de la didactique et des méthodes pédagogiques. On voit d'ailleurs les librairies inondées d'ouvrages adressés aux néophytes faisant l'éloge de pédagogies alternatives favorisant le développement naturel de l'enfant du type Freinet, Montessori ou encore Decroly. Alors même que les nouveaux programmes font leur apparition en 2015 afin de répondre « aux enjeux contemporains de la société. ». Mais au cœur de cette ébullition novatrice, berceau de perspectives florissantes, il devient complexe de déterminer les pourtours de sa pratique personnelle et de l'adaptation à la réalité du terrain.

Par ailleurs, à ces problématiques professionnelles, ces enjeux de société et recommandations officielles, s'ajoute la réalité de la classe, l'intérêt et les motivations des principaux concernés : les élèves. Comment parvenir « à capter l'attention des élèves et les convaincre de se mettre en activité afin qu'un réel processus d'apprentissage soit enclenché »<sup>2</sup> ?

---

<sup>1</sup> Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves est une enquête dirigée par l'OCDE qui évalue et compare les résultats de questionnaires en lecture-compréhension, en mathématiques et en sciences au sein de ses 34 pays membres - [www.oecd.org](http://www.oecd.org) (consulté le 05/04/18).

<sup>2</sup> Thomas Blanchet, *Tenter de motiver les élèves en étudiant les classes sociales*, Réseau Canopé, 2010, 50 pages, p. 46.

Afin de trouver ma place dans ce contexte professionnel et social aux problématiques multiples, j'ai souhaité développer un mémoire permettant de questionner et de préciser les concepts contemporains majeurs. Mais également une démarche permettant de déterminer et d'expérimenter des réponses au sein de ma classe afin de prendre en compte tous les enjeux de l'école d'aujourd'hui et de demain.

Au regard de lectures diverses, de cours et de conférences à l'ESPE de Paris, j'ai enrichi mes connaissances afin d'identifier les modalités possibles pour remédier à ces problématiques. J'ai ensuite couplé ces apports théoriques à mes aspirations personnelles et mes observations en classe pour trouver la réponse la plus cohérente possible. Ainsi, le jeu comme outil pédagogique et motivationnel pour répondre aux enjeux de notre système éducatif m'a semblé être un sujet stimulant à développer.

Une question s'est alors précisée, à savoir « Dans quelles mesures le jeu peut constituer un levier pédagogique permettant de s'adapter à l'hétérogénéité des profils des élèves ? ». Comment répondre à l'hétérogénéité des profils ? Comment identifier les axes et les approches à développer pour chacun d'entre eux ? Dans quelle mesure le jeu peut-il constituer une démarche pertinente pour y remédier ? Et comment le doter d'objectifs d'apprentissage ?

Telles sont les pistes de questionnement auxquelles nous allons tenter de répondre au long de ce mémoire. Je débiterai cette réflexion par une définition de l'hétérogénéité des profils et son impact dans ma classe. Pour ensuite justifier le recours au jeu comme réponse aux profils d'apprentissage variés et enfin identifier les modalités de mise en place de celui-ci pour développer des apprentissages durables et explicites.

Ce mémoire de recherche prend place dans une classe de 24 élèves du 19ème arrondissement de Paris au sein d'un contexte social aisé. Un ensemble de conditions favorables à ces questionnements pédagogiques. Effectivement, le climat de classe bienveillant et propice au travail m'a permis de me focaliser sur de réelles modalités de différenciation. Chose qui n'aurait pas été possible et adaptée à un autre profil de classe. Ainsi, le milieu dans lequel cette étude s'est déroulée a eu un réel impact dans le choix de mon sujet mais aussi dans la mise en place de celui-ci.

# I. L'hétérogénéité des élèves et son impact en classe

## a. Un concept en constante évolution

« Moi, j'aime le calcul mental, les problèmes et les soustractions » ; « Moi, j'aime lire parce que je suis en train de lire le troisième tome d'Harry Potter » ; « Moi, je préfère aller à la piscine et quand on fait du sport parce que je cours le plus vite de mes copains », voici quelques exemples de paroles rapportées issues de ma classe. Face à la diversité des profils que j'ai observés, j'ai perçu la nécessité de me questionner dans un premier temps sur la notion d'hétérogénéité, sur la valeur de ce terme et sur les causes de ce phénomène.

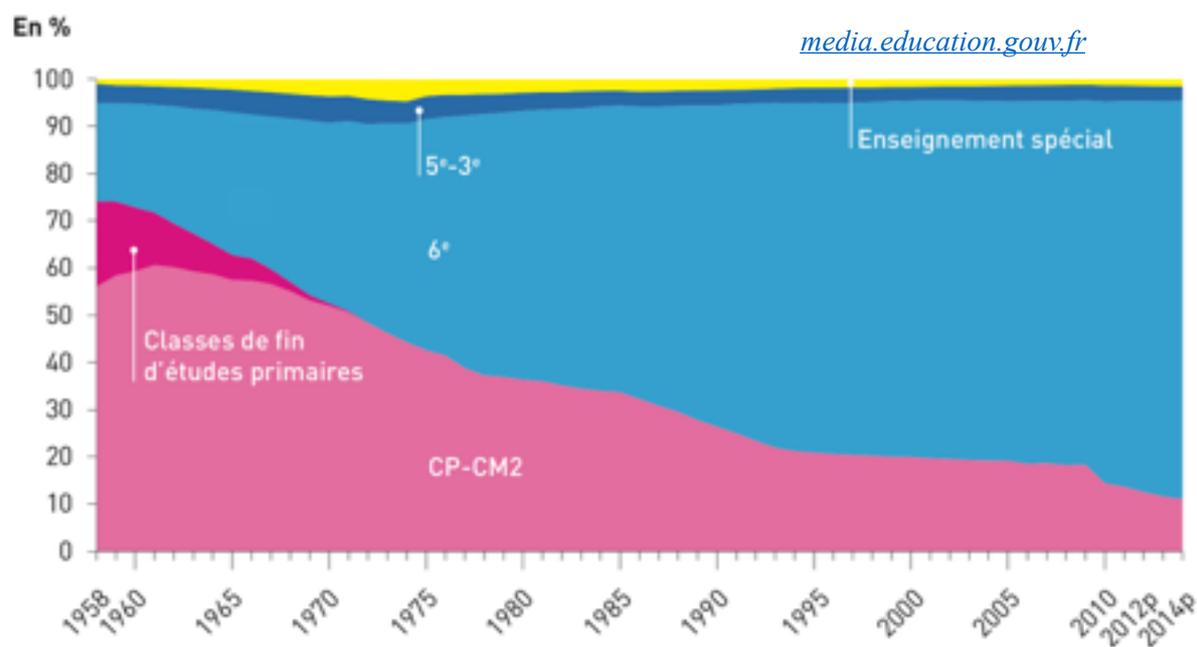
Ce concept est également lié à la notion d'intelligence dans la mesure où l'hétérogénéité révèle des inégalités en termes de capacités et de compétences intellectuelles. Ainsi, il est primordial de débiter par une définition de ces termes ambivalents dont l'envergure n'est pas évidente à déterminer dans un contexte en évolution permanente. Identifier le sens et les limites accordées à ces notions est essentiel pour entamer un travail de réflexion sur les réponses à apporter.

Lorsque l'on se limite aux messages majoritairement transmis par les médias, l'hétérogénéité est définie comme une diversité des profils des élèves résultant du contexte socio-économique de la société. On peut trouver des éléments permettant d'expliquer ce rapport à l'hétérogénéité lorsque qu'on décortique l'histoire de notre système éducatif. Ce phénomène prend racine sous la V<sup>e</sup> République avec la création du collège unique introduit par la loi Haby de 1975 qui crée une massification importante au sein des écoles. En effet, les années 1950 marquent un bouleversement dans l'organisation de la scolarité. Les élèves français connaissent un allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans ainsi qu'un accès gratuit et donc facilité à des formations aux qualifications élevées. On passe alors d'un système élitiste réservé à des catégories sociales privilégiées à une scolarité qui se veut plus égalitaire permettant d'intégrer les classes moyennes. Couplé à une explosion démographique boostée par la dynamique des Trente Glorieuses et une série de réformes et de lois motivée par une émancipation intellectuelle, le nombre d'élèves scolarisés augmente considérablement.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Florence Defresne et Jérôme Krop, « La massification scolaire sous la Ve République », *Éducation & formations*, n°91, septembre 2016, 20 pages, p. 5-8.

Figure 4 Où sont scolarisés les jeunes de 11 ans ?



p : données provisoires.

**Lecture** : en 1958, sur 100 jeunes âgés de 11 ans, 74 sont scolarisés dans l'enseignement élémentaire dont 18 dans une classe de fin d'études primaires.

**Champ** : France métropolitaine, enseignement scolaire public et privé du ministère en charge de l'éducation nationale (MEN).

**Sources** : recensements annuels des effectifs d'élèves dans les établissements scolaires du MEN et estimations démographiques de l'Insee.

Cette démocratisation apparaît premièrement comme une réduction des inégalités sociales par rapport au modèle précédent favorisant la ségrégation sociale en séparant les différentes classes de la société. Comme on peut le voir ci-dessus dans la figure 4. Néanmoins, « à partir du milieu des années 1990, les inégalités scolaires qui avaient en partie régressé commencent à se reconstituer. »<sup>4</sup>.

On attribue alors au terme d'hétérogénéité un caractère social, qui invite à le définir comme un concept déterminant la diversité des élèves venant de contextes sociaux-économiques différents. Le rapport à l'école et aux apprentissages des élèves issus des classes ouvrières n'étant pas le même que ceux issus des classes privilégiées. Ainsi, « une population d'élèves se conforme moins à la norme scolaire traditionnelle, [...] de la maternelle à l'université, le public d'élèves s'est diversifié, tout en donnant lieu à une plus grande difficulté dans l'exercice du métier d'enseignant. »<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Florence Defresne et Jérôme Krop, « La massification scolaire sous la Ve République », *Éducation & formations*, n°91, septembre 2016, 20 pages, p. 17.

<sup>5</sup> Bruno Suchaut, « Le meilleur compromis pour tous », *Cahiers Pédagogiques*, n°454, juin 2007.

On remarque effectivement, au regard des résultats de l'étude PISA de 2015, que « les élèves les plus défavorisés [...] sont moins susceptibles de réussir à l'école que leurs camarades plus favorisés »<sup>6</sup>. Cette vision est alimentée par les discours médiatiques pointant le système éducatif français comme facteur de reproduction des inégalités sociales en classe.

Néanmoins, ce point de vue déterministe qui rejoint les théories de Pierre Bourdieu est à nuancer. Le sociologue a développé l'idée selon laquelle un individu est déterminé par son statut social. L'enseignement étant fondé sur des idéologies propres à la classe dominante, il favoriserait les élèves issus de milieux privilégiés pourvus d'un « bagage culturel » leur permettant la réussite. Pierre Bourdieu nomme ce phénomène le « handicap socio-culturel », ; les élèves issus des classes populaires n'étant pas dotés des valeurs développées à l'école sont alors voués à l'échec<sup>7</sup>.

Cette conception pessimiste est à relativiser. Plusieurs théoriciens tel que Bernard Charlot viennent ajouter que l'origine sociale ne dicte pas la réussite scolaire, replaçant un certain espoir dans une vision individualiste des élèves<sup>8</sup>. De même, Philippe Meirieu développe le principe d'éducabilité cognitive de chaque élève donnant une perspective plus positive sur l'avenir de notre système éducatif. Ils mettent en avant l'idée selon laquelle il faut croire dans le potentiel des apprenants et proposer des méthodes pour les faire progresser. On sort alors du déterminisme vu précédemment pour envisager l'enseignement comme moyen de développer les aptitudes de chacun et ainsi de limiter l'impact socio-économique en mettant en place des réponses adaptées<sup>9</sup>.

L'élève n'est pas uniquement déterminé par son appartenance sociale et son profil personnel se doit d'être pris en compte. C'est l'individu qui est placé au centre de ces théories. Cela donne lieu à une nouvelle définition de l'hétérogénéité de nos classes, à savoir une diversité de profils sur le plan cognitif, affectif et émotionnel. Une diversité des modes d'apprentissage, de développement, d'intérêt, etc.

---

<sup>6</sup> OCDE, *Étude PISA 2015. Résultats à la loupe - Brochure France*, 2016, 25 pages, p. 5.

<sup>7</sup> Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Le sens commun, 1971, 284 pages, p. 50-62.

<sup>8</sup> Bernard Charlot, *Du rapport au savoir*, Anthropos, 1999, 112 pages, p. 36-42.

<sup>9</sup> Philippe Meirieu, « Le pari de l'éducabilité », *Conférence donnée à l'ENPJJ à Roubaix*, le 5 nov. 2008.

Cette dynamique trouve écho dans la théorie des intelligences multiples élaborée par Howard Gardner. Renaud Keymeulen utilise la métaphore d'un trousseau de clé pour illustrer cette idée : « Lors de notre naissance, nos parents nous fournissent un trousseau de huit clés qu'ils essayeront de nous faire utiliser correctement. Dans ce trousseau, nous retrouvons la clé musicale, la clé de l'environnement, la clé logique, la clé sportive, la clé de l'introspection, la clé du langage, la clé de l'amitié et la clé de l'espace. En grandissant, nous allons prendre soin de certaines plus que d'autres. Celles dont nous aurons pris soin ouvriront les portes parce qu'elles auront été davantage utilisées. Les autres, n'étant pas régulièrement employées, rouilleront et auront beaucoup de difficultés à ouvrir leur porte spécifique »<sup>10</sup>. Ainsi, chaque élève disposerait d'un capital d'intelligences diverses, prenant place dans différentes parties de son cerveau, qu'il aurait développé par son vécu et qui le rendrait plus ou moins à même de s'adapter à son milieu. Créant de fait la variété des profils des êtres humains. En identifiant les points forts de chaque profil, il devient alors plus aisé de développer une approche positive, motivante et favorisant l'estime de soi. Cette conception novatrice de l'hétérogénéité permet de donner un nouvel élan à la pédagogie pour aboutir à une école qui s'adresse à tous les élèves.



<sup>10</sup> Renaud Keymeulen, *Vaincre ses difficultés scolaires grâce aux intelligences multiples*, de Boeck, 2013, 286 pages, p. 18.

Contrairement aux tests de QI qui permettaient auparavant de déterminer le potentiel des individus, l'intelligence n'est ici plus envisagée comme quelque chose de fixe et de mesurable mais davantage comme pluri-sensorielle et « appréciée dans des situations contextuelles variées ou dans la vie de tous les jours »<sup>11</sup>. Son estimation ne se limite plus à une évaluation des capacités en linguistique, en logique et en culture car on prend en compte toutes les facettes de l'être humain. Je détaillerai d'ailleurs les différentes intelligences dans la prochaine sous-partie au moyen d'exemples concrets issus de ma classe.

Nous pourrions conclure cette première sous-partie par les propos encourageants de Thomas R. Hoerr, à savoir que « la théorie des intelligences multiples de Gardner a de grandes répercussions dans le monde de l'éducation parce qu'elle présente un modèle qui permet d'agir sur ce que nous croyons : tous les jeunes ont des forces »<sup>12</sup>. Cette philosophie est celle dont je me suis inspirée pour réaliser ce mémoire et que j'ai voulu transmettre et mettre en œuvre dans ma pratique.

---

<sup>11</sup> Bruno Hourst, *À l'école des intelligences multiples*, Hachette, 2006, 285 pages, p. 18-21.

<sup>12</sup> Thomas R. Hoerr, *Intégrer les intelligences multiples dans votre école*, Chenelière Didactique, 2002, 140 pages, p. 5.

## **b. Les conséquences de la diversité des profils en classe**

Maintenant que les notions théoriques ont été expliquées, il est désormais temps de les mettre en lien avec ma pratique de classe pour rendre plus significatifs ces concepts abstraits. Nous avons vu précédemment que chaque individu possédait un panel de huit intelligences développées de manière personnelle. Celles-ci ne résultant ainsi pas que de l'origine sociale bien qu'elle y participe toutefois.

Dès lors, cette hétérogénéité crée de véritables décalages dans les activités du quotidien. En effet, lorsqu'un élève termine un problème de mathématiques en deux minutes alors même que son voisin n'a pas déchiffré l'énoncé, il est complexe de combler les attentes de l'un en matière d'enrichissement supplémentaire et de l'autre en termes d'accompagnement au cours de la tâche. « Une classe hétérogène peut désigner une classe où l'écart entre la rapidité des uns et la lenteur des autres est très grand. Ce peut être aussi celle où il existe un écart important entre le nombre de faibles et le nombre de bons élèves »<sup>13</sup>. Ce tiraillement est d'autant plus accentué par le fait que la majorité des classes sont composées de 20 à 30 élèves en moyenne.

Il est alors indispensable aux enseignants de prendre en compte la diversité de leurs élèves dans leur pédagogie pour proposer différentes approches adaptées à tous les profils. Cette exigence va se manifester par le concept de différenciation vulgarisé par Louis Legrand en 1975, aujourd'hui au cœur des recommandations officielles. « Accompagner au mieux les élèves dans les apprentissages et leurs progrès est une obligation inscrite dans les programmes et le référentiel des professeurs. La différenciation pédagogique constitue une réponse professionnelle incontournable pour articuler ces deux dimensions, réduire les inégalités et favoriser la réussite de tous les élèves. »<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Marie-Claude Grandguillot, *Enseigner en classe hétérogène*, Hachette, 1993, 159 pages, p. 33.

<sup>14</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, *Mise en oeuvre de la différenciation pédagogique*, Éduscol, octobre 2017, p. 2-3.

Mais l'enjeu de cette démarche n'est pas de mettre en place une pédagogie individuelle spécifique à chaque élève, il consiste plutôt « à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative »<sup>15</sup>.

Dans le but de mettre en œuvre cette différenciation, je me suis inspirée de la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner. J'ai choisi d'identifier les faiblesses de mes élèves les plus en difficulté pour leur offrir des outils pour atteindre les objectifs fixés à l'ensemble de la classe. Ainsi, j'ai profilé pour chacun d'eux l'intelligence la moins développée et son impact en classe. La description de mes élèves permettra de définir les huit intelligences évoquées précédemment. Par soucis d'anonymat, je les nommerai par des lettres.

La lecture de l'ouvrage de Renaud Keymeulen m'a conduit à une méthodologie de profilage par l'observation. Effectivement, il explique dans son livre que plusieurs méthodes ont été expérimentées, notamment celle du questionnaire. Celle-ci a longtemps été privilégiée car les chercheurs étaient dans l'incapacité « d'observer le jeune dans son quotidien, et dans ses actions »<sup>16</sup>. Mais Renaud Keymeulen révèle que ces questionnaires « n'ont aucune valeur scientifique » dans la mesure où les tests « dégagent des tendances et non des résultats à prendre au pied de la lettre ». De plus, certains élèves soumis à ces questionnaires pouvaient obtenir un 0/10 à l'intelligence linguistique, alors même qu'ils savaient s'exprimer et écrire correctement. Cette méthode n'a donc pas retenu mon attention, d'autant plus qu'à l'inverse de ces chercheurs, j'avais à ma portée un terrain d'étude et d'observation quotidien me permettant de récolter des données tangibles. J'ai donc rédigé une typologie des intelligences en détaillant le profil lacunaire de mes élèves à partir de celle établie par Bruno Hourst<sup>17</sup>. Nous verrons ensuite, dans la prochaine partie, les remédiations possibles à ces déficits de développement.

---

<sup>15</sup> Conseil Supérieur de l'Éducation, Compte rendu du conseil du 30 janvier 2003.

<sup>16</sup> Renaud Keymeulen, *Vaincre ses difficultés scolaires grâce aux intelligences multiples*, de Boeck, 2013, 286 pages, p. 52-53.

<sup>17</sup> Bruno Hourst, *À l'école des intelligences multiples*, Hachette, 2006, 285 pages, p. 39-70.

**L'intelligence verbale ou linguistique :** L'élève H est une petite fille d'un tempérament calme et attentif. Elle a un niveau correct en orthographe et en production d'écrit étant donné que la plupart des tâches qu'on lui a demandé de réaliser jusqu'à présent étaient majoritairement écrites et qu'elle s'est toujours investie avec sérieux. Seulement, H a d'importantes lacunes lexicales, sa lecture n'est pas fluide, elle ne parvient pas à entrer dans la métalinguistique et sa plus grosse difficulté est liée au langage oral. En effet, depuis le début de l'année, elle ne participe pas aux activités langagières telles que les récitations, les exposés, les débats, etc. De ce fait, elle ne développe que très peu ses relations interpersonnelles avec ses camarades. Selon la typologie des intelligences de Gardner, H n'a pas assez développé son intelligence verbale et linguistique. Bien que cela ne perturbe pas tous les apprentissages, un manque de développement de cette intelligence crée un handicap important dans de nombreuses activités.

**L'intelligence logique ou mathématiques :** L'élève J est au contraire, une petite fille très à l'aise à l'oral et sur le plan relationnel. Elle est plutôt de nature rêveuse et bien qu'elle aime lire et n'est aucune difficulté à l'écrit, elle peine à se lancer dans les activités mathématiques même lorsque les consignes sont écrites. Effectivement, J a du mal à établir un raisonnement logique. Elle comprend les consignes ou les problèmes qui lui sont soumis mais ne parvient pas développer un raisonnement logique pour les résoudre. Elle dit d'ailleurs très souvent qu'elle n'aime pas les maths et qu'elle s'estime nulle en la matière. Par ailleurs, dans l'organisation de son travail, elle est plutôt désordonnée et peu rigoureuse, elle ne réussit pas à donner un ordre de priorités dans ses actions. Selon la théorie de Gardner, J a des lacunes dans le développement de son intelligence dite logique et mathématiques. Cela entraîne un réel blocage au cours des diverses tâches et situations mathématiques, au point que, systématiquement, elle ne parvient pas à commencer ni terminer l'activité seule.

**L'intelligence interpersonnelle :** Le profil de l'élève V est plutôt atypique. Il a de grandes facilités pour s'exprimer à l'oral et à construire son discours. Seulement, il a beaucoup de difficultés à s'intégrer dans le groupe classe. Il a du mal à travailler en groupe, il n'écoute pas les autres lors des différentes prises de parole, il est essentiellement orienté sur son propos et très peu sur celui des autres. Il rentre très régulièrement en conflit avec ses camarades, il ne parvient pas à prendre en compte les avis, les motivations ou les émotions des autres.

D'ailleurs, il n'hésite pas à écraser ses camarades pour se mettre en avant. L'élève V n'a pas assez développé son intelligence interpersonnelle ce qui peut, à terme, outre le fait de perdre la richesse des réflexions collectives, créer un réel isolement.

**L'intelligence intrapersonnelle :** E quant à lui est un élève qui apprécie la compagnie de ses camarades, il aime être épaulé et soutenu dans ses différentes actions. À tel point qu'il a souvent besoin qu'on le réassure sur ses capacités avant de se lancer dans une tâche. Il manque de confiance en lui et ne se sent souvent pas à la hauteur de ce qu'on lui demande. Il peine à se fixer des objectifs réalisables dans la mesure où il n'a pas conscience de ses forces, ni même de ses faiblesses car il considère qu'il n'est bon en rien. Cette estime de soi négative le pousse généralement à agir par impulsivité sans réfléchir à la portée ou l'impact de ses actions. Il préfère les travaux de groupe pour relâcher la pression de cette mauvaise image de lui qui l'angoisse. Toutes ces manifestations nous amènent à constater que l'élève E a un manque d'intelligence intrapersonnelle. Si cette intelligence peut être palliée à l'école par la présence des camarades et de l'enseignant, cette élève aura tout de même « des difficultés à prendre le contrôle de sa vie ou de son apprentissage, à se donner des buts »<sup>18</sup> à l'avenir.

**L'intelligence kinesthésique ou corporelle :** L'élève R est un profil à nuancer. En effet, celui-ci souffre de troubles moteurs causés par une maladie dégénérative impactant ses compétences de coordination. De ce fait, tous les travaux manuels, l'écriture comme les activités sportives lui sont coûteuses. Ce handicap moteur n'a pas de répercussions sur ses capacités cognitives, il a un très bon niveau scolaire général. Néanmoins, ce manque d'intelligence kinesthésique lui pose problème dans toutes les situations de son quotidien. Son corps n'est pas perçu comme un outil, comme un moyen d'exprimer ses émotions ou sa sensibilité mais davantage comme « une gêne dans de nombreuses circonstances de la vie courante »<sup>19</sup>. Selon la typologie de Gardner, R est défavorisé par une carence du point de vue de l'intelligence corporelle.

**L'intelligence musicale ou rythmique :** Pour les raisons évoquées ci-dessus, l'élève R présente également les signes d'un manque de développement de l'intelligence musicale. Il n'est pas à l'aise lorsqu'il tente de reproduire un modèle oral en langue étrangère notamment.

---

<sup>18</sup> Bruno Hourst, *À l'école des intelligences multiples*, Hachette, 2006, 285 pages, p. 64.

<sup>19</sup> Ibidem, p. 46.

Il est aussi en difficulté lorsqu'il est attendu de suivre un rythme ou de chanter juste, il est généralement en décalage avec ses camarades. À cela s'ajoute une difficulté à percevoir des subtilités dans les différences sonores. « Si cette intelligence n'est pas suffisamment développée, on perd une partie des richesses transmises par les sons [...] que sont toutes les sortes de musiques, ainsi que tous les éléments sonores de la vie de tous les jours, en particulier dans les infinies variations du langage »<sup>20</sup>.

**L'intelligence visio-spatiale :** T est un élève dynamique et volontaire. Il n'a pas de difficultés spécifiques dans les tâches dites « scolaires », néanmoins j'ai identifié des difficultés dans l'organisation de ses cahiers. J'ai ensuite observé qu'il ne parvenait pas à se repérer dans son micro-espace. Les activités géométriques devenant ensuite contraignantes pour lui. Après une activité sur les différents points de vue en mathématiques, je me suis rendu compte qu'il avait aussi du mal à se repérer dans son méso-espace. Il ne parvient pas à discerner la droite de la gauche et peine à identifier des repères objectifs. Il n'aime pas non plus les entrées visuelles dans les activités, il ne parvient pas à développer des images mentales. Ainsi, selon Gardner, T dispose d'une intelligence visio-spatiale très peu développée. Ces lacunes le conduisent dès aujourd'hui à des difficultés de conceptualisation qui importent sa mémorisation, la résolution de problème mais aussi son orientation dans l'espace et la structuration de celui-ci.

**L'intelligence naturaliste :** F est une élève qui prend plaisir à toutes les activités mathématiques ou à conceptualiser des notions abstraites comme en lecture-compréhension. Cependant, elle semble détachée de tout rapport à la nature dans toutes ses formes. Elle ne porte aucun intérêt à la découverte du monde et elle exprime une angoisse lorsqu'elle se retrouve dans de grands espaces. Elle me demande régulièrement de rester en classe le temps de la récréation. J'ai également observé de fortes difficultés dans toutes les activités de tri quels qu'ils soient. Effectivement, la compétence de catégorisation n'a visiblement pas été acquise. Elle ne parvient pas à identifier les caractéristiques des éléments qu'elle compare car elle peine à observer son environnement. Cela exprime un manque de développement de l'intelligence naturaliste. Selon Bruno Hourst, elle risque, à terme, de vivre dans un monde purement artificiel dépendant des technologies notamment, sans lien avec le monde réel<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Bruno Hourst, *À l'école des intelligences multiples*, Hachette, 2006, 285 pages, p. 43.

<sup>21</sup> Ibidem, p. 51.

## II. Le jeu comme levier de différenciation

### a. Le jeu en réponse aux difficultés des élèves

#### 1. La motivation et l'estime de soi

Soucieuse de cerner les problématiques dans leur globalité, il m'est apparu essentiel de débiter mon élaboration des remédiations par la recherche des facteurs et des causes des difficultés de mes élèves. Mes observations et investigations ont révélé que les raisons principales de ceux-ci étaient liés à un manque d'estime de soi, un rapport négatif aux tâches scolaires, une absence de motivation, d'intérêt mais aussi de sens dans les activités qui leur posaient problème.

À la question « Aimes-tu les mathématiques ? », l'élève J m'a spontanément répondu « Non ! Parce que j'aime pas calculer, je suis nulle pour ça [...], je trouve ça ennuyeux, [...]. Et de toute façon on n'en a pas vraiment besoin parce qu'on peut utiliser une calculatrice. ». On remarque que cette apprenante ne perçoit pas l'intérêt des activités mathématiques, qu'elle a un rapport et une estime de soi négative qui créent un blocage dans cette matière et coïncident avec son profilage, développé précédemment, démontrant un manque d'intelligence logicomathématique. Si cette élève reste dans cette dynamique, elle risque d'entretenir ses lacunes qui pourront, à terme, l'empêcher de développer des compétences fondamentales pour sa réussite scolaire.

Afin d'approfondir cette analyse, j'estime qu'il est important de revenir sur le terme de motivation. On distingue plusieurs types de motivations. La première prend la forme du « besoin de curiosité », développé par Robert Butler. C'est la « stimulation cognitive », l'intérêt pour l'objet de savoir qui alimente la motivation et pousse à apprendre.<sup>22</sup> Harry Harlow vient compléter cette théorie en nommant cette curiosité personnelle et profonde : « motivation intrinsèque »<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Alain Lieury et Fabien Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, 2006, 146 pages, p.21.

<sup>23</sup> Ibidem, p. 23.

Il y oppose la motivation « extrinsèque », qui est alors définie comme une « action provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une personne tierce...) »<sup>24</sup>. Cette motivation issue d'une source extérieure à l'élève apparaît comme artificielle et vide de sens. Or « pour que l'on passe à l'action, pour que l'on fasse quelque chose, il faut que notre conduite ait un sens »<sup>25</sup>. La motivation extrinsèque s'apparente davantage à une contrainte qu'à une réelle envie. En effet, « toute contrainte externe est perçue comme une diminution du « libre arbitre »<sup>26</sup>. De plus, il a été prouvé que « la motivation intrinsèque se distingue de la motivation extrinsèque par une plus grande persévérance »<sup>27</sup>. Cette notion est enrichie des concepts de « compétence perçue » qui renvoie à l'estime et la confiance que l'apprenant s'accorde mais aussi « d'autodétermination », à savoir l'implication volontaire et intéressée dans une tâche, sans contrainte externe<sup>28</sup>. Tous ces éléments théoriques me permettent de mieux comprendre ce qui favorise la participation et l'implication dans l'apprentissage et de jouer sur ces facteurs. Ainsi, l'estime de soi est un autre point important dans la motivation des élèves. Selon De Saint Paul, « l'estime de soi est l'évaluation positive de soi-même fondée sur la conscience de sa propre valeur. [...] L'estime de soi est également fondée sur le sentiment de sécurité que donne la certitude de pouvoir utiliser son libre arbitre, ses capacités et ses facultés d'apprentissage pour faire face, de façon responsable et efficace aux événements et aux défis de la vie. »<sup>29</sup>. Agir en individu indépendant, sur de soi et maître de ses capacités deviennent les conditions d'une entrée motivée dans les apprentissages. De plus, la motivation a également de fortes répercussions sur la mémorisation à long terme ce qui permet une plus grande performance lors des apprentissages scolaires<sup>30</sup>.

---

<sup>24</sup> Alain Battandier, « Motivation intrinsèque et extrinsèque - Deci », [alain.battandier.free.fr](http://alain.battandier.free.fr), 30 juin 2009 (consulté le 12/04/2018).

<sup>25</sup> Alex Mucchielli, *Les motivations*, PUF - Que sais-je ?, 2011, 127 pages, p. 7.

<sup>26</sup> Alain Lieury et Fabien Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, 2006, 146 pages, p. 30.

<sup>27</sup> Ibidem, p. 65.

<sup>28</sup> Ibidem, p. 63-78.

<sup>29</sup> Renaud Keymeulen, *Vaincre ses difficultés scolaires grâce aux intelligences multiples*, de Boeck, 2013, 286 pages, p. 181.

<sup>30</sup> Alain Lieury et Fabien Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, 2006, 146 pages, p. 126.

Je me suis alors penchée sur les démarches pédagogiques permettant de développer la motivation intrinsèque et l'estime de soi de mes élèves afin de favoriser leur implication et éviter l'ennui évoqué précédemment. « Motiver est bien [...] un art de communiquer avec autrui. Il s'agit toujours d'abord de comprendre des prémisses non conscientes, prémisses psychologiques, intellectuelles, sociales ou culturelles, puis, de les stimuler, d'une manière ou d'une autre à travers une forme de communication »<sup>31</sup>.

Mes lectures variées sur les intelligences multiples m'ont permis de cerner la démarche la plus pertinente pour y répondre. C'est finalement le paradigme ludique qui m'est apparu le plus approprié suite à la lecture de l'ouvrage *La psychologie positive à travers les intelligences multiples : les Octofun* de Françoise Roemers-Poumay et Sophie Hannick. Leur démarche pourrait être résumée par la citation suivante :

« Notre désir était, et est toujours, de créer une école peu banale, qui permettrait à chaque enfant de stimuler son potentiel dans la joie. Nous rêvons d'une école où les enfants pourraient vivre heureux, croire en eux tout en alliant sens, engagement, plaisir et ouvertures multiples »<sup>32</sup>.



<sup>31</sup> Alex Mucchielli, *Les motivations*, PUF - Que sais-je ?, 2011, 127 pages, p. 9.

<sup>32</sup> Françoise Roemers-Poumay et Sophie Hannick, *La psychologie positive à travers les intelligences multiples : les Octofun*, Érasme, 2016, 184 pages, p. 7.

## 2. Caractéristiques et avantages du jeu

Cette dynamique positive et multiple par le biais du jeu correspond parfaitement aux critères qui m'importent, à savoir de développer l'ensemble du potentiel de chacun grâce aux intelligences multiples mais aussi de favoriser l'estime de soi et le plaisir dans les apprentissages afin de parvenir à l'implication de tous. Plutôt que d'envisager les difficultés de mes élèves comme des handicaps, j'ai préféré adopter une vision positive privilégiant la mise en place de processus favorisant l'épanouissement et le bien-être. « D'après la professeur de psychologie Mihály Csikszentmihályi (2004), il y a un sentiment à la fois de contrôle de soi et de compétence en équilibre avec les défis à relever. »<sup>33</sup>

En outre, le recours au jeu s'inscrit dans une mouvance contemporaine qui redéfinit le rôle et le statut du professeur pour l'envisager comme un réel accompagnant dans les savoirs et non plus comme une parole savante et toute puissante. « Travailler par le jeu amène en effet l'enfant comme l'accompagnateur à se sentir mieux. Le jeu met potentiellement en situation d'égalité : ce n'est pas toujours l'accompagnateur qui gagne ! L'accompagnateur n'est pas toujours celui qui sait, il peut être celui qui aide à savoir, qui cherche avec l'enfant. »<sup>34</sup>

De même, le jeu permet d'améliorer la mémorisation tant il favorise le développement de stratégies d'organisation et de stockage des données<sup>35</sup>. Ces découvertes sont soutenues par de nombreux professionnels tels que Pauline Kergomard : « Le jeu, c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie »<sup>36</sup> ; André Stern : « Il n'y a rien de mieux pour apprendre que le jeu »<sup>37</sup> ; Friedrich Fröbel aux théories fondées sur la psychologie de l'enfant qui considère le jeu comme « une des activités légitimes de l'enfant en situation éducative »<sup>38</sup>.

---

<sup>33</sup> Françoise Roemers-Poumay et Sophie Hannick, *La psychologie positive à travers les intelligences multiples : les Octofun*, Érasme, 2016, 184 pages, p. 10.

<sup>34</sup> Dominique Boussand-Rio et Françoise Levoir, *Jouer pour réussir - Accompagner un enfant dans sa scolarité*, Belin, 2007, 103 pages, p. 5.

<sup>35</sup> Alain Lieury et Fabien Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, 2006, 146 pages, p. 126.

<sup>36</sup> Pauline Kergomard, *L'éducation maternelle dans l'école*, Fabert, 2009, 358 pages, p. 189.

<sup>37</sup> André Stern, *Jouer, faisons confiance à nos enfants*, Actes Sud Editions, 2017, 192 pages, p. 15.

<sup>38</sup> Gilles Brougère, *Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels*, De Boeck, 166 pages, p. 5.

En 2015, le paradigme ludique est officialisé dans les programmes. Le jeu n'est plus cantonné au cycle des apprentissages premiers. « Encore peu fréquent dans le cycle 3 et au cycle 4, l'intérêt pédagogique du jeu commence à s'imposer. Cependant, encore trop étroitement lié [...] à une activité de détente et de loisirs, les expériences, où le jeu est associé à un réel objectif d'apprentissage, restent timides »<sup>39</sup>. On ressent néanmoins quelques réticences quant à la mise en place du jeu au sein du cadre scolaire. « Comme nous l'explique Nelly Pasquier dans son livre intitulé *Jouer pour réussir*, en 1981, cet outil qu'est le jeu était largement synonyme de non-activité ou de loisirs sans grande portée. »<sup>40</sup>. Les atouts pédagogiques du jeu sont encore minimisés par des discours influencés des visions ancestrales et traditionnelles mettant en avant sa futilité ou encore l'illusion de liberté et la manipulation de l'enseignant induites par les activités ludiques dirigées.

Avant d'expérimenter une pédagogie de remédiation par le jeu, il convient de lui attribuer une définition pour éclaircir le paradigme choisi. Plusieurs théoriciens brillants se sont lancés dans cet exercice périlleux mais l'un d'entre eux s'est démarqué par son approche synthétique et complète. En effet, Gilles Brougère, résume la majorité des ouvrages parus sur ce thème dans son livre *Jouer/Apprendre*. Il délimite alors les contours du jeu à travers cinq critères distincts<sup>41</sup> :

- **Le second degré** : Le jeu est une activité qui vise à reproduire la réalité dans des conditions fictives. Cela n'amoindrit pas pour autant les enjeux de ces activités ludiques. Au contraire, le jeu permet à l'apprenant d'intérioriser une activité de référence, ses mécanismes, ses finalités mais aussi les compétences qui y sont liées dans un cadre de « faire semblant ».
- **La règle** : C'est elle qui organise et détermine les frontières du cadre fictif évoqué ci-dessus. Elle est la source de toutes les décisions et les actions qui vont prendre place dans le jeu. Ainsi, il est important qu'elles soient adaptées au niveau des élèves et pertinentes quant aux objectifs d'apprentissage envisagés afin d'obtenir les résultats espérés. L'enseignant est effectivement libre de transformer ces règles selon les circonstances pour en tirer profit à condition qu'elles soient acceptées des participants.

---

<sup>39</sup> Stéphanie Giai-Miniet, Aurore Guyon et Isabelle Lobello, « La place du jeu dans les programmes », juin 2017, [reseau-canope.fr](http://reseau-canope.fr) (consulté le 15/04/2018).

<sup>40</sup> Jessica Fletty, *Mémoire professionnel : Du ludique à l'apprentissage*, 2004, 39 pages, p. 8.

<sup>41</sup> Gilles Brougère, *Jouer / Apprendre*, Anthropos, 176 pages, p. 50-95.

- **La décision** : C'est le fondement de tout jeu, quel qu'il soit. Il ne se limite pas à la prise de décision de participer ou non, le jeu se résume à une succession de prises de décisions déterminée par les règles de celui-ci et les interactions avec les (éventuels) autres joueurs. Cet élément est un obstacle potentiel pour l'enseignant dans la mesure où l'élève est libre de refuser de s'engager ou d'arrêter l'activité à sa guise. Ainsi, il va être essentiel de développer des stratégies pour surmonter cette contrainte et entretenir la motivation.
- **La frivolité** : Cet aspect du jeu renvoie à la gratuité de celui-ci mais ne doit pas être confondu avec la notion de futilité. Sa frivolité réside dans le fait, qu'issu d'une situation fictive, l'activité ludique diminue les conséquences des actions des joueurs sans pour autant lui ôter ses aptitudes à développer de réelles compétences. Cette caractéristique donne ainsi la possibilité à l'apprenant d'atténuer les éventuelles pressions et l'estime de soi négative relatives à la tâche en question et ainsi davantage laisser place au tâtonnement et à l'erreur.
- **L'incertitude** : Le principe du jeu est de ne pas en connaître le dénouement, c'est ce qui le rend palpitant. Sans cette part d'aléa, le jeu perd tout intérêt pour les participants. L'incertitude est fondamentale du point de vue de la motivation des élèves.

« Dans cette perspective, il devient en effet possible d'argumenter la valeur du jeu dans un cadre scolaire autrement qu'en constatant qu'il est une activité naturelle de l'enfant, et donc le point de départ aux apprentissages formels. Le jeu occupe une fonction importante dans le développement des possibilités fonctionnelles de l'enfant. À ce titre, il est possible de le regarder comme une activité par laquelle l'enfant apprend sur le plan cognitif, moteur et social. »<sup>42</sup>

Sous ces critères, le jeu peut alors prendre une multitude de formes. Afin d'éviter une typologie exhaustive qui ne serait pas pertinente quant à la problématique ciblée, je préfère expliquer et illustrer quelques jeux que j'ai spécifiquement sélectionné en réponse aux profils de mes élèves. Cette démarche me permet d'être au plus prêt de mes problématiques d'hétérogénéité et ainsi d'évaluer objectivement, en pratique, les réussites et les inconvénients liés à l'emploi du jeu dans ma classe.

---

<sup>42</sup> Bruno Fondeville, *Penser la place du jeu à l'école maternelle : repères théoriques et éléments de réflexion*, ac-toulouse, 4 pages, p. 4.

## **b. L'expérimentation du jeu comme différenciation**

Au regard des théories évoquées précédemment, la pédagogie par le jeu m'a semblé être la plus pertinente quant à mes exigences en terme de différenciation. Pour l'exploiter dans ma classe et afin de répondre à l'hétérogénéité de mes élèves, j'ai choisi de mettre en place un jeu différent spécifique à chacun des profils que j'avais ciblé lors de ma description des intelligences lacunaires. Dans ce cadre, j'ai effectué une évaluation diagnostique (avant de mettre en place la remédiation par le jeu) et sommative (après l'avoir expérimenté) afin de déterminer les avantages et les inconvénients du paradigme ludique en pratique.

### **1. Le jeu de rôle pour libérer la prise de parole et développer l'intelligence verbale**

Comme je l'ai précisé lors de mon profilage, dans la première partie de ce mémoire, l'élève H traduit des difficultés pour s'exprimer à l'oral et devant ses camarades. Après quelques échanges avec ses parents, je me suis aperçue que ce phénomène ne se manifestait qu'à l'école. De même, j'ai travaillé avec cette élève à plusieurs reprises sur les temps des APC et il s'est avéré qu'elle parvenait à oser davantage. Par ailleurs, son manque d'intelligence verbale, identifié depuis le CP, figure dans son bilan RASED (annexe n°1) et fera office d'évaluation diagnostique sur laquelle je vais me baser pour évaluer ses progrès. Les échanges avec la famille, l'équipe éducative et mes observations m'ont conduite à penser que ses difficultés étaient principalement liées à une timidité exacerbée et un manque de confiance en elle. Pour pallier ces obstacles, j'ai expérimenté un jeu de rôle dans ma classe.

Les conditions étaient les suivantes : à l'occasion d'une séquence d'EMC sur l'égalité filles/garçons (extrait de la fiche de séquence en annexe n°2), les élèves étaient invités à s'exprimer sur leurs représentations initiales. Les filles devaient se mettre dans la peau d'un garçon et les garçons inversement. Un élève-journaliste posait alors la question « À quoi est-ce que tu joues chez toi ? Pourquoi ? » à l'élève en question et la scène était filmée par un dernier élève caméraman. Ce jeu permettait de recueillir les stéréotypes de genres rattachés aux jeux. Après un temps de préparation suffisant, les élèves procédaient au tournage de manière autonome à l'aide d'une tablette.

Cette expérimentation s'est révélée bénéfique pour H. En effet, ce rôle et cette situation fictifs lui ont permis de dépersonnaliser son implication dans la tâche. Perçue comme quelqu'un d'autre, elle ne subissait plus la pression de l'erreur et de sa timidité. Bien que toujours empreinte d'une gestuelle manifestant son embarras, sa production s'est traduite par une prise de parole libérée par rapport à toutes ses interventions précédentes. Sa prestation, visualisée et analysée par l'ensemble de la classe la séance suivante, a d'ailleurs été applaudie de tous les autres élèves étonnés et impressionnés par ses progrès. Comparativement au constat de mutisme alarmant établi dans son rapport RASED, ces conditions ludiques basées sur le second-degré ont été propices à son émancipation. De plus, le fait que son interview soit acclamée par ses camarades a galvaudé son estime de soi et lui a permis ensuite d'être plus à l'aise au sein de la classe. Ainsi, H est aujourd'hui une petite fille introvertie mais qui, à raison de plusieurs situations de ce type, est amenée à faire évoluer progressivement son intelligence verbale. Effectivement, pour que cette situation ait un véritable impact sur ses compétences orales, il faut qu'elle soit réitérée. Cette expérimentation du jeu de rôle a donc été un succès dans le sens où les capacités de cette élève en matière d'expression devant ses camarades a été améliorée.

## **2. Le jeu de cartes Halli Galli® pour aborder l'intelligence logicomathématique sans a priori**

Nous avons pu observer dans les propos de l'élève J, citée précédemment, que son rapport aux mathématiques était négatif autant du point de vue de ses capacités en la matière que de l'intérêt pour celle-ci. Peu importe la tâche à réaliser, cet état d'esprit l'a met directement en situation d'échec. Pour éviter ce phénomène, j'ai décidé d'appréhender les mathématiques avec une démarche ludique à travers le jeu de cartes Halli Galli®.

Le principe de ce jeu de cartes est d'appuyer sur une sonnette lorsque cinq fruits identiques sont apparents sur la table. Chacun leur tour, les joueurs retournent une carte de leur paquet. Pour gagner, il faut récupérer toutes les cartes du jeu. En cas d'erreur, le joueur est pénalisé et doit rendre des cartes. L'objectif pédagogique, quant à lui, est d'apprendre à compter ou d'automatiser cette compétence. J'ai mis en place ce jeu pendant plusieurs APC au long de la 3<sup>ème</sup> période pour observer l'évolution de mon élève.



[thegameaisle.com](http://thegameaisle.com)

Comme point de repère, j'ai choisi de mesurer l'implication et la motivation de mon élève à travers une grille d'observations. Je l'ai remplie une première fois en début de période lors d'un exercice d'entraînement mathématiques scolaire d'additions simples et une seconde fois en fin de période pour une partie du jeu Halli Galli<sup>®</sup> (annexe n°3) afin d'obtenir des données objectives à analyser.

Si l'on synthétise les données récoltées, on distingue un écart considérable entre les observations avant et après la mise en place d'une remédiation par le jeu. Cette marge s'exprime dans tous les critères observés. Autant sur le plan de la motivation, du plaisir éprouvé et de l'estime de soi avant ou pendant l'activité, que sur la compréhension des enjeux, des consignes, des stratégies et des objectifs de l'activité. On observe que J est nettement plus réceptive à une activité mathématique éprouvée dans des conditions ludiques que sous une forme scolaire. Les caractéristiques du jeu lui ont permis de prendre de la distance sur ses compétences et ne pas relier ses échecs à son manque de compétence. De plus, les activités mathématiques qui étaient systématiquement perçues comme une contrainte sans intérêt deviennent motivantes et plaisantes. On peut donc considérer que le paradigme du jeu a permis à J de pallier ses a priori et son manque de confiance en soi qui l'empêchaient auparavant de développer son intelligence logicomathématique. Afin d'avoir de réelles conséquences sur le travail de celle-ci, il faudra poursuivre cette approche ludique en variant les compétences et apprentissages en jeu.

### 3. Le jeu coopératif Hop-hop-hop<sup>©</sup> pour remédier au manque d'intelligence interpersonnelle et intrapersonnelle

Contrairement aux jeux précédents, spécifiques à une intelligence, j'ai choisi de travailler conjointement l'intelligence interpersonnelle et intrapersonnelle de mes deux élèves dont les difficultés ont été définies plus tôt. V a de fortes difficultés à trouver sa place et à interagir au sein d'un groupe et E ne parvient pas à identifier ses capacités ce qui provoque des hésitations et un rapport confus aux objets de savoir. Ces deux intelligences lacunaires peuvent être développées en même temps par le biais d'un jeu coopératif.

« Le principe des jeux coopératifs repose sur la poursuite d'un objectif de groupe qui ne pourra être réalisé que par l'entraide et la solidarité entre les joueurs. Le défi proposé nécessite la mobilisation de chacun et la concertation de tous. »<sup>43</sup>. Ainsi, ce type de jeu permet de favoriser la collaboration, l'écoute, l'entraide mais également la connaissance de soi car l'élève doit avoir conscience de ses forces pour contribuer à l'action collective. Le principe du jeu Hop-hop-hop<sup>©</sup> est simple : il faut faire en sorte de rentrer une bergère, ses moutons et son chien dans la bergerie. La contrainte réside dans le fait que, pour y parvenir, les élèves doivent faire avancer les personnages sur quatre plateaux différents (la montagne, la prairie, la rivière et enfin la bergerie) et que l'un d'eux (la rivière) nécessite de traverser un pont qui perd progressivement ses piliers à mesure que la partie évolue. C'est un dé qui permet les déplacements des personnages ou la fragilisation du pont. Les joueurs jouent chacun leur tour, ils peuvent néanmoins se concerter en permanence et bouger n'importe quel personnage. La bergère doit toujours ouvrir la marche et le chien la fermer. Ce jeu a été mis en place sur la 4<sup>ème</sup> période, lors des APC.



[cultura.com](http://cultura.com)

<sup>43</sup> Les francas du nord, « Des jeux coopératifs pour bâtir la paix », occe.coop, 2008, 19 pages, p. 3.

Pour évaluer les retombées de la mise en place de ce jeu sur mes élèves, je me suis appuyée des compte-rendus de conseil d'élèves qui décrivaient les problématiques causées par les comportements de V dans la classe en début de période puis en fin de période (annexes n°4). Concernant l'intelligence intrapersonnelle, E a rempli le questionnaire de l'estime de soi de Rosenberg<sup>44</sup>, que j'ai vulgarisé pour un élève de CE1, pour recueillir le jugement qu'il avait sur lui-même avant d'avoir expérimenté ce jeu coopératif et après (annexes n°5).

Au delà du plaisir perçu et des échanges très intéressants en matière de stratégies au cours des différentes parties mises en place, les résultats de cette expérimentation ont révélé une amélioration dans les deux cas. Ces progrès sont visibles dans les compte-rendus de conseil qui marquent l'intégration progressive de l'élève V au sein du groupe classe et de ses efforts en matière de communication avec les autres. Comme indiqué dans le dernier rapport de conseil, celui-ci a ensuite été installé à une table collective, ce qui n'était pas envisageable auparavant.

Par ailleurs, le questionnaire rempli par E, après plusieurs parties du jeu Hop-hop-hop, démontre une réelle revalorisation de son estime personnelle. Il a progressivement pris conscience qu'il avait une valeur et des atouts qui le rendaient utile à la collectivité. Cela s'est ensuite observé lors des travaux de groupes, E prend davantage la parole, il n'hésite pas à affirmer ses positions même si elles ne sont pas partagées. De même, il se montre plus autonome lors des activités individuelles et sollicite beaucoup moins mon aide ou mon soutien. En effet, le fait que ce jeu coopératif ne mette pas de pression sur l'individu en soi mais confère au groupe la responsabilité de la victoire ou de l'échec, lui a permis de reprendre confiance en son jugement car celui-ci était discuté et que les décisions étaient prises collectivement.

---

<sup>44</sup> « L'échelle de l'estime de soi de Rosenberg doit son nom à son créateur, Morris Rosenberg, un professeur et docteur en sociologie. [...] Il s'agit de l'un des instruments que les psychologues utilisent le plus pour évaluer l'auto-concept des patient-e-s. L'échelle est fréquemment utilisée quand on cherche à mesurer cette variable dans le cadre d'une étude. », [nospensees.fr](http://nospensees.fr), 26 juillet 2017 (consulté le 19/04/2018).

#### **4. Un jeu de percussions corporelles pour développer conjointement l'intelligence kinesthésique et rythmique**

L'un de mes élèves exprime à la fois un manque d'intelligence kinesthésique et rythmique dans la mesure où il souffre d'une maladie dégénérative qui diminue ses perceptions olfactives. Les différentes réunions avec l'équipe de suivi de scolarisation (ESS) ont traduit que les objectifs et les attendus de fin de cycle concernant l'EPS et la musique devaient être adaptés pour permettre à R de les atteindre. À temps plein dans ma classe et sans AVS, il a fallu trouver des adaptations réalisables, il a donc été décidé que R ne participerait plus aux activités de sport collectif, de course et les objectifs d'ordre musicaux ont été revus à la baisse. Néanmoins, les discours des parents, de l'ergothérapeute et du médecin scolaire indiquent que le handicap de R requière une rééducation permanente pour ralentir l'évolution de sa maladie. Je me suis alors mise en quête d'une solution à cette problématique paradoxale valorisant l'inactivité physique de mon élève d'une part, pour éviter les risques de chute notamment, et son besoin de rééducation. Convaincue des bienfaits de l'approche par le jeu développée ici même, j'ai choisi de travailler sa coordination kinesthésique et rythmique à l'occasion d'un jeu de percussions corporelles. Cette remédiation s'est, elle aussi, déroulée sur le temps des APC lors de la 3<sup>ème</sup> période. La synthèse de la réunion de l'ESS du début de la période, sur lequel figure ses aptitudes motrices, est visible en annexe n°6 et constitue un point de repère objectif pour évaluer les progrès réalisés.

Avant de détailler l'activité mise en place, je souhaite éclaircir brièvement la notion de percussions corporelles : « les percussions corporelles sont un genre musical consistant à produire des mélodies ou des rythmes en utilisant le corps comme instrument de musique ». « Mobilisant le schéma corporel de façon dynamique et ludique, cette pratique permet d'intégrer les rythmes de façon approfondie et vivante. »<sup>45</sup>. Les percussions corporelles permettent donc de travailler les deux intelligences évoquées, l'élève coordonne ses gestes à un rythme ou une mélodie, tout cela dans une dynamique ludique bienveillante qui favorise la confiance en soi et la possibilité de faire des erreurs.

---

<sup>45</sup> Josette Le Fèvre, *Initiation aux percussions corporelles*, 2014, [lespratos.org](http://lespratos.org), 5 pages, p. 3.

Pour parvenir à avoir un réel impact sur sa motricité, j'avais pour ambition de travailler plusieurs phrases rythmiques, mais au vue des difficultés observées, je me suis adaptée et j'ai choisi de m'en tenir à une seule. J'ai effectué cette remédiation avec d'autres élèves pour atténuer une éventuelle pression sur l'élève. Chaque séance de 45 minutes (fiche de préparation en annexe n°7) débutait par un échauffement vocal et corporel rapide qui était l'occasion de revenir sur la dissociation segmentaire (identification des différentes parties du corps pour une meilleure coordination). Les élèves découvraient ensuite les différents sons produits par les gestes exécutés et les onomatopées correspondantes. On procédait alors à des entraînements par des jeux sonores pour les automatiser. Une fois intégrés, ces rythmes étaient assemblés pour former une phrase qui était progressivement enrichie au fil des séances. Plusieurs jeux permettaient la systématisation. L'un d'entre eux a eu un grand succès : répartis en deux groupes, chaque groupe devait répéter à tour de rôle une fois la phrase puis deux fois, trois, quatre, jusqu'à ce que l'une des équipes commette une erreur et fasse perdre son équipe. Ainsi, les modalités d'exécution par groupe répartissaient la responsabilité de la défaite et n'altéraient pas l'estime de soi des élèves.

Pour synthétiser l'impact de ces séances sur le développement des intelligences ciblées chez R, j'ai observé une évolution significative dans les propositions corporelles et rythmiques de cet élève. L'entrée par le jeu a permis à R de dédramatiser et de passer aux dessus de ses gênes motrices. Ses réponses timides, peu assurées et fastidieuses en début de période se sont fluidifiées et sont devenues une réelle source de plaisir et d'autosatisfaction. Ses productions ont finalement surpassé mes attentes dans la mesure où il a été capable de suivre les séances sans problème et en manifestant d'autant plus de détermination que ses camarades. Le fait de pouvoir « faire comme les autres » a été un moyen de revaloriser son estime de soi et la confiance en ses capacités. Bien que ces exercices lui soient davantage coûteux cognitivement et en terme de concentration, cela n'a pas été un obstacle durable pour R qui a surmonté ses difficultés grâce à une motivation exaltée par le jeu. Cette expérience a été pour moi la plus satisfaisante et la plus concluante au regard des enjeux impliqués.

## **5. Une chasse au trésor pour remédier au manque d'intelligence visio-spatiale**

Comme je l'ai indiqué précédemment, l'élève T fait preuve d'un manque de développement de l'intelligence visio-spatiale. Cela s'exprime notamment dans l'organisation de ses cahiers et dans ses productions en géométrie. Elles traduisent un repérage difficile et brouillé dans l'espace. Pour pallier ce manque d'intelligence visio-spatiale, j'ai expérimenté la mise en place d'une course d'orientation sous la forme d'une chasse au trésor. Outre son intérêt motivationnel stimulant et impliquant, cette modalité d'approche est un moyen de développer le repérage dans l'espace et les compétences d'abstraction.

Cette chasse au trésor s'est déroulée à l'occasion d'une séquence interdisciplinaire de course d'orientation mêlée à la structuration de l'espace en mathématiques et au domaine questionner l'espace (extrait de la fiche de séquence en annexe n° 8). La chasse au trésor a pris la forme d'une séance de découverte de la course d'orientation, elle succédait une séance de révision du vocabulaire et des repères topologiques<sup>46</sup>. Les élèves, en classe entière, étaient répartis en cinq groupes de cinq élèves. Pour des raisons météorologiques, cette séance originellement prévue dans la cour de l'école, s'est regrettamment déroulée dans le préau. Différents indices étaient répartis dans l'espace, le but était de retrouver le trésor grâce à ceux-ci. Ils pouvaient être trouvés grâce à des indications reprenant le vocabulaire topologique inscrites sur des cartes données à chaque groupe. Chaque groupe devait retrouver un indice précis et demander aux autres groupes les indications inscrites sur leur carte concernant leur indice. Le trésor, un paquet de bonbons, ne pouvait donc être retrouvé qu'au moyen d'une collaboration entre tous les groupes qui combinaient leurs indices pour connaître l'emplacement final.

Cette séance a été un succès en ce qui concerne la collaboration entre les élèves, la motivation, le repérage dans l'espace, la lecture et l'emploi du vocabulaire topologique. Cela a permis aux élèves et à T d'exercer son repérage dans l'espace et l'emploi d'un vocabulaire objectif.

---

<sup>46</sup> La topologie est une branche du domaine des mathématiques qui étudie les propriétés de l'espace, le vocabulaire qui s'y réfère est appelé : lexique topologique. Par exemple : en haut, à gauche, au nord, en dessous, etc. L'intérêt de l'utilisation de ces termes est de favoriser un repérage objectif dans l'espace.

Néanmoins, j'ai observé que la forme ludique de la chasse au trésor avait estompé les objectifs d'apprentissage et la méta-cognition procédurale et objective. Les élèves ont principalement retenu qu'ils avaient gagné un paquet de bonbons et ont peiné à expliquer comment ils y étaient parvenus. Par la suite, ils ont également regretté la forme « trop sérieuse » des courses qui ont suivi. L'intelligence visio-spatiale a été travaillée mais elle n'a pas été conscientisée et intégrée à travers cette activité ludique, ce n'est pas à travers cette activité que T a structuré l'espace mais davantage par les séances qui ont suivi celle-ci.

## **6. Le jeu du Qui Est-ce ?<sup>®</sup> pour appréhender les compétences naturalistes**

L'élève F, concernée par le manque d'intelligence naturaliste, manifeste des difficultés à effectuer des classements, à repérer les caractéristiques communs dans une collection d'éléments mais aussi, de manière générale, à se saisir des éléments qui constituent son environnement quotidien. Afin de solliciter son intelligence naturaliste, j'ai sélectionné plusieurs jeux qui le permettent (le jeu Qui Est-ce ?<sup>®</sup> et les jeux de cartes RapidCroco<sup>®</sup> et Gruselino<sup>®</sup>). Après les avoir expérimentés avec un groupe de quatre élèves, c'est la majorité qui a choisi le Qui Est-ce ?<sup>®</sup> par affinité.



[clindoeil.ca](http://clindoeil.ca)

Ce jeu populaire est constitué de deux plateaux sur lesquels sont représentés des personnages aux caractéristiques physiques exacerbés qui facilitent leur identification. Chaque joueur sélectionne un personnage que son adversaire doit trouver. Celui qui devine le personnage en premier gagne, ainsi, ce jeu permet de travailler l'identification de caractéristiques communes et le regroupement des individus pour développer la stratégie la plus efficace.

La mise en place de ce jeu a été bénéfique dans la mesure où il a été un bon moyen pour F d'améliorer ses compétences de catégorisation et d'identification de caractéristiques. Toutefois, bien que ces aptitudes lui aient permis de gagner de nombreuses parties, ces compétences n'ont pas été transférées lors d'une activité dont les conditions étaient différentes que celles expérimentées lors du jeu. En effet, on peut constater dans l'évaluation sur les catégories d'aliments, en questionner le monde du vivant (annexe n°9), que F ne parvient toujours pas à réinvestir les compétences développées par le jeu.

Cette limite du jeu identifiée dans cette expérimentation, comme celle de la chasse au trésor ne sont pas les seules. Au cours de la mise en pratique de ces différentes activités, j'ai relevé plusieurs fragilités et carences dans mon approche. Je vais les expliquer dans la partie suivante pour enfin proposer une exploitation du jeu aboutie et optimale.

Néanmoins, d'un point de vue global, le paradigme du jeu a été une démarche riche et concluante. La motivation, la valorisation de l'estime de soi et la différenciation qu'il offre ont été facteurs de progrès chez mes élèves les moins scolaires et les plus en difficulté. Le second degré, caractéristique du jeu, a permis à ces profils qui avaient perdu confiance en leurs capacités, de surmonter leurs a priori pour entrer dans les activités sans avoir conscience qu'ils développaient des compétences. Mais cette approche ludique a parfois flouté les objectifs d'apprentissage visés et n'a pas toujours permis le développement des intelligences ciblées. Ainsi, je vais à présent détailler les éléments qui pourraient être améliorés au vu de profiter de toute l'envergure des avantages qu'offre le jeu à des fins d'apprentissage.

### **III. Les modalités essentielles pour exploiter le jeu en classe**

#### **a. Les limites du jeu comme levier pédagogique**

##### **1. Des émotions qui viennent altérer les apprentissages**

Au cours de mes expérimentations, je me suis aperçue que les émotions, exaltées par l'approche ludique, pouvaient être une limite à la poursuite des objectifs d'apprentissage visés. En effet, l'excitation, symptôme de motivation, s'est également révélée parfois être une difficulté en terme de gestion de classe. Le plaisir perçu lors d'un apprentissage est important pour marquer l'esprit de l'élève et favoriser l'imprégnation et la mémorisation<sup>47</sup>. Seulement, cet engouement, lorsqu'il favorise l'agitation, n'est plus un avantage mais un inconvénient en ce qui concerne l'attention et la concentration des élèves. Cette limite s'est notamment exprimée lors de la mise en place de la chasse au trésor ou encore pendant les premières séances de percussions corporelles.

Par ailleurs, le facteur émotionnel s'est aussi manifesté de manière négative. Les élèves ont parfois montré des marques de frustrations et d'impatience lorsqu'ils étaient en situation de défaite. Cela a été le cas pour J lors de plusieurs parties du jeu de cartes Halli Galli<sup>®</sup>, pour E et V au cours du jeu Hop-hop-hop<sup>®</sup> mais aussi pour R lorsqu'il ne parvenait pas à coordonner ses mouvements au long des séances de percussions corporelles.

Bien que l'affect soit une condition de l'implication et de l'engagement personnel dans un jeu, celui-ci peut aussi être un désavantage dans la mesure où il altère les objectifs d'apprentissage. L'élève n'est plus focalisé sur la recherche de stratégies et de solutions pour gagner mais se plonge dans un sentiment d'agacement qui amoindrit ses capacités de réflexion. De même, l'excitation exacerbée ne permet pas à l'élève de se concentrer, il agit spontanément, à la hâte, sans exercer son raisonnement.

---

<sup>47</sup> Dominique Raizon, « Cerveau : la curiosité, l'éveil et le plaisir sont générateurs de neurones ! », [rfi.fr](http://rfi.fr), 14 mai 2014 (consulté le 22/04/2018).

Enfin, j'ai observé dans la plupart de mes expérimentations, des démonstrations d' « impertinences » chez mes élèves. D'ordinaire respectueux et conscients des termes du contrat didactique qui nous lie, mes élèves ont sporadiquement fait preuve d'un relâchement à ce niveau. N'identifiant pas clairement la frontière entre le jeu et la classe, ils ont confondu l'aspect plus décontracté du jeu, généralement réservé à la sphère privée ou aux temps périscolaires, avec une liberté permettant des comportements inappropriés en classe.

En ces termes, le jeu ne se montre alors pas toujours le meilleur vecteur d'apprentissages et il va nécessiter des adaptations pour le permettre et bénéficier pleinement de ses avantages.

## **2. Des difficultés à transférer les compétences travaillées**

D'autre part, mes observations m'ont conduite à identifier une nouvelle limite à l'utilisation du jeu dans ma classe. Les conditions particulières et fictives des jeux mis en place ont permis aux élèves de développer les intelligences ciblées. Néanmoins, ces compétences exercées par le jeu n'ont généralement pas été transférées lors des phases de réinvestissement. Sur un nouveau support, une nouvelle thématique ou à travers une entrée plus scolaire, les aptitudes acquises au cours des jeux n'ont pas toujours été visibles dans les évaluations faites après les remédiations.

Cela s'est produit pour les jeux Halli Galli<sup>©</sup> et Qui est-ce ?<sup>©</sup>. Habitué à une entrée ludique et n'ayant pas conscience des compétences et des objectifs pédagogiques en jeu, les élèves n'ont pas été en mesure de réemployer leurs compétences dans une autre activité. D'ailleurs, les tâches scolaires ont ensuite été perçues comme d'autant plus fastidieuses et pénibles par rapport aux jeux. Ces éléments s'expliquent par une limite inhérente aux activités ludiques : le jeu ne s'évalue pas ou très mal. De plus, si les élèves ne savent pas qu'ils développent une compétence qu'ils pourront réutiliser ensuite, ils ne seront pas capables de la remobiliser dans une situation différente.

Dans une autre mesure, cela s'est manifesté pour l'élève H qui montrait un manque d'intelligence verbale. Bien que j'ai observé des progrès dans ses prises de parole et ses productions en poésie notamment, H a toujours du mal avec l'image qu'elle renvoie devant les autres.

Le second degré du jeu de rôle n'a fait que déporter le problème qui vient d'un réel manque de confiance en elle. Lorsqu'elle revient « à la réalité », la pression du regard des autres refait surface et ses difficultés, bien que diminuées, aussi.

Enfin, on peut observer ce phénomène dans le jeu coopératif expérimenté. Celui-ci a favorisé le dialogue, l'entraide, la connaissance de soi et la valorisation des qualités de chacun mais il a créé une sorte de dépendance aux autres et d'autant plus pour E qui manquait de confiance en lui. En effet, E n'était plus dépendant de l'aide de la maitresse mais de l'appui de ses camarades. Ce jeu lui a donné l'occasion d'assumer ses positions, mais pour ce faire, il a besoin de les confronter aux autres, ce qui peut constituer une limite supplémentaire lors des travaux individuels et concernant ses prises de décisions personnelles.

Mon analyse amène à ajouter aux limites de l'usage du jeu comme outil pédagogique le fait qu'il ne permette pas systématiquement de développer des compétences réexploitables ensuite. Le caractère ludique, fictif, collectif des jeux et le manque d'explicitation sur les compétences et les objectifs travaillés a eu tendance à cantonner les apprentissages à une situation précise. L'objectif va alors être de trouver des pistes de remédiation offrant la possibilité d'exploiter le jeu à des fins de transfert de ces aptitudes.

### **3. Une approche ludique qui cache les réels enjeux**

Un troisième frein à l'exploitation du jeu dans ma classe s'est exprimé dans les bilans que j'ai tiré de mes expérimentations. Dans toutes les situations que j'ai développées, j'ai analysé après coup que l'approche ludique avait parfois créé des conditions qui ont habillé les objectifs d'apprentissage. Celles-ci favorisant le morcellement ou une trop grande adaptation des tâches au regard des intelligences que je souhaitais travailler.

Ce phénomène est appelé « différenciation active », ce terme est défini par Jean-Yves Rochex et s'apparente au « souci de prendre en considération les différences et les difficultés que l'on perçoit chez les élèves et d'« adapter » les tâches, les exigences, les supports de travail ou les modalités d'aide qu'on leur propose. »

« Intention louable évidemment mais qui [...] conduit fréquemment à leur proposer des tâches restreintes, de plus en plus morcelées, qu'ils peuvent effectuer et réussir les unes après les autres sans trop d'effort, mais au terme desquelles il n'y a pas de réel apprentissage et de réelle construction de savoir. »<sup>48</sup>. Face à des activités qu'ils savent réaliser mais dont les compétences ne sont pas explicitement identifiées, les élèves ne comprennent pas la portée de leurs acquis permis par le jeu. Cela a été le cas pour la chasse au trésor notamment, dont les élèves ont uniquement retenu le fait qu'ils aient trouvé et mangé des bonbons.

Cette limite est également liée à un autre phénomène appelé « différenciation passive », à savoir que l'enseignant pense être clair dans les exigences attendues de ses élèves, pour ma part le développement des intelligences lacunaires, mais que les élèves n'en aient pas conscience. Ce concept est précisé par Basil Bernstein, sous les termes de « pédagogie invisible » :

« Dans ce type de pédagogie, le contrôle du maître sur l'élève est plus souple, les critères d'évaluation plus implicites, le but de ces pédagogies est de rendre moins prescriptifs les apprentissages et de laisser plus de marge aux enfants dans le choix de leurs activités et de leurs centres d'intérêt. Le jeu, lorsqu'il se déroule dans un cadre scolaire, est pour Bernstein le type même de la pédagogie invisible puisque lorsqu'ils jouent, les enfants n'ont pas l'impression d'être en situation d'apprentissage. Le travail et le jeu sont confondus. »<sup>49</sup>.

Mais les situations, les compétences et les attendus étant implicites, n'offrent pas la possibilité aux élèves d'être maîtres de leurs apprentissages. Cela explique le fait que les compétences travaillées n'aient pas toujours été transférées. Lorsqu'un élève ne saisit pas les enjeux cognitifs, le jeu perd tout son intérêt pédagogique et s'apparente à l'aspect futile dépeint par bon nombre de spécialistes qui critiquent le jeu à l'école. L'enjeu de la prochaine sous-partie va être de tenter de trouver des adaptations à mon approche pour pallier les limites évoquées et développer une pédagogie explicite permettant des apprentissages durables.

---

<sup>48</sup> Jean-Yves Rochex, « Inégalité scolaire au cœur de la classe », [snefsu.net](http://snefsu.net), 4 pages, p.2.

<sup>49</sup> Jean-Yves Mas, « Méthodes actives, pédagogie invisible, inductivisme péda-gogique , mais de quoi « la pédagogie des SES » est-elle vraiment coupable ? », [skhole.fr](http://skhole.fr) , 26 mai 2016, (consulté le 22/04/2018).

## **b. Les conditions à respecter pour développer des apprentissages avec le jeu**

Le fruit de mon travail d'observation, d'expérimentation, d'analyse et de recherche documentaire m'ont permis de concevoir le jeu et son usage en classe de manière globale et complète. J'ai ainsi identifié plusieurs limites à son recours et plus précisément à son utilisation en tant que différenciation. Pour éviter les impacts négatifs des limites du jeu, notamment les phénomènes de différenciation « active » et « passive », j'ai répertorié les conditions à respecter pour la mise en place d'un jeu en classe.

### **1. Recourir au jeu lors des phases d'entraînement**

On pourrait imaginer l'entrée dans une matière ou dans une thématique uniquement par le jeu. C'est ce qui s'est produit lorsque j'ai mis en place la chasse au trésor. Les élèves n'avaient jamais été mis en situation de course d'orientation et ont naturellement assimilé la pratique de cette APSA (Activité Physique Sportive et Artistique) à une démarche ludique qui visait à retrouver un trésor. Ce but était un moyen intéressant d'enrôler les élèves dans le projet et l'activité en question mais il a créé une confusion dans la mesure où cette activité sportive n'était plus prise au sérieux ensuite. C'est ce que j'ai précédemment évoqué lorsque j'ai expliqué que le jeu avait caché les réels enjeux de la séance proposée. Cette démarche a diminué la crédibilité de l'APSA course d'orientation et lui a alloué un caractère insignifiant. Cela est soutenu par les propos de Jean Chateau.

D'après lui « il n'est pas souhaitable de fonder toute une pédagogie sur le jeu. Pour lui, le jeu est un peu comme le rêve : abstrait de la situation réelle. Une éducation basée sur le jeu resterait « hors du temps et de l'espace »<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Jessica Flety, Mémoire professionnel « Du ludique à l'apprentissage », mai 2014, 39 pages, p. 10.

J'en ai donc conclu qu'il n'était pas approprié d'utiliser le jeu lors des phases de découverte ou d'institutionnalisation étant donné que cela crée un malentendu pour les élèves qui abordent les activités proposées ensuite comme des temps récréatifs et non comme de réelles séances d'apprentissage. C'est pourquoi je conseille d'avoir recours au jeu lors des phases d'entraînement ou à l'occasion de séances d'APC pour apporter une différenciation adaptée à des profils moins scolaires.

## **2. Borner la pratique du jeu par un cadre explicite**

Par ailleurs, j'ai pris conscience de mon inexpérimentation lorsque j'ai observé l'impact de mon manque de clarté cognitive lors des séances mises en place. Bien que les consignes et les règles des jeux expérimentés aient été expliquées et reformulées ensuite par les élèves, je ne suis pas revenue sur l'intérêt de ces jeux comme moyen d'améliorer les résultats de mes élèves dans les matières dans lesquelles ils avaient des difficultés. Je n'ai pas non plus favorisé la conscientisation des compétences et des objectifs visés par les activités. C'est en cela que j'ai pratiqué une forme de différenciation « passive ». Cela précise les raisons pour lesquelles mes élèves ne sont pas parvenus à transférer les savoirs-faire développés dans des situations au contexte différent. Pour le jeu du Qui est-ce ?<sup>©</sup>, par exemple, j'aurais dû expliquer clairement à F qu'elle avait du mal à réaliser les tâches de catégorisation que je lui proposais et que ce jeu lui permettrait de travailler cette compétence pour qu'elle soit plus performante ensuite. De même, au cours de l'activité, il aurait fallu que je lui fasse exprimer plus régulièrement ses stratégies pour qu'elle verbalise ses procédures et les perfectionne progressivement. Puis, je lui aurais fait prendre conscience que ces procédures, adaptées au jeu pratiqué, pouvaient être réemployées au cours des activités qui lui posaient problème. Ainsi, le transfert des compétences aurait été facilité et la différenciation exercée aurait eu des retombées plus intéressantes en termes d'apprentissages.

D'autre part, j'ai noté des écarts de comportement que j'ai indiqué précédemment. Ces « relâchements » étaient dû à une assimilation du jeu comme un temps récréatif plus décontracté. Ces manifestations auraient pu être évitées si les frontières du jeu avaient été délimitées distinctement. En effet, j'aurais dû prendre un temps avant chaque séance pour revenir sur les termes qui cadreraient l'activité mise en place. Les élèves auraient compris que ces activités ne s'apparentaient pas à celles proposées lors des temps périscolaires ou chez eux. J'aurais précisé qu'au même titre qu'une séance de mathématiques ou d'étude de la langue, ces activités ludiques étaient des temps d'apprentissages sérieux. J'ai pensé qu'il pouvait être couplé à cette explicitation, une petite affiche de signalisation qui serait affichée lors des temps de jeux d'entraînement pour que ces temps soient clairement identifiés. Cet affichage permettrait également de s'adresser aux intelligences les plus visuelles.

Cette explicitation aurait également été une solution pour pallier les exaltations émotionnelles positives comme négatives, qui ont parfois altéré les objectifs d'apprentissage. Effectivement, le fait de revenir sur les termes et les caractéristiques du jeu avant la pratique de celui-ci aurait été bénéfique pour permettre aux élèves d'atténuer leurs émotions. Préciser les aspects fictifs et aléatoires inhérents à tout type de jeu aurait permis de nuancer certaines réactions exacerbées. Un enfant doit savoir qu'il est en train de jouer pour que les dérives soient évitées. J, qui manifestait de la frustration et de la peine lorsqu'elle était en position de défaite, aurait pu prendre du recul et relativiser ses actions au regard de l'aléa du jeu qu'elle ne peut maîtriser, même si elle est performante.

Enfin, pour que les élèves soient d'autant plus autonomes et acteurs de leurs apprentissages, il serait intéressant de les initiés à la théorie des intelligences multiples de Gardner. En connaissant leurs points forts et leurs difficultés, les élèves seraient alors capables de développer leurs aptitudes de manière indépendante. L'explicitation de leur profil serait donc une source de différenciation personnelle favorisant l'auto-évaluation et la motivation intrinsèque. Dans cette perspective, les élèves pourraient être invités à remplir un passeport de leurs intelligences multiples<sup>51</sup> en identifiant les plus faibles et les plus dominantes tout au long de l'année pour évaluer leur progression. Afin de leur permettre de travailler sur le développement de celles-ci, des ateliers de jeux ciblés sur des types d'intelligence seraient alors mis à leur libre disposition.

---

<sup>51</sup> Renaud Keymeulen, *Vaincre ses difficultés scolaires grâce aux intelligences multiples*, de Boeck, 2013, 286 pages, p. 60.

Tout ce travail d'explicitation me paraît essentiel pour permettre aux élèves d'être en pleine maîtrise des apprentissages et des compétences qu'ils sont en train de développer. L'élève-acteur peut alors puiser lui-même dans son stock d'aptitudes de manière autonome pour agir pertinemment sur son environnement. Cette démarche est également un moyen de lutter contre les inégalités sociales que j'avais évoqué au début de ce mémoire. En donnant à tous les mêmes outils pour agir sur leurs performances et leurs intelligences, les élèves ne sont plus uniquement tributaires du contexte socio-culturel dont ils sont issus.

### **3. Adapter les jeux pour entretenir la motivation et favoriser le transfert de compétences**

J'ai enfin estimé que pour exploiter l'ensemble des avantages offerts par le jeu, il fallait tirer profit de sa flexibilité. En effet, tout jeu est accompagné d'une règle qui en dessine les pourtours mais celle-ci n'est pas immuable. Ainsi, il est intéressant lorsqu'on a recours au jeu dans sa pédagogie d'adapter ces règles aux objectifs d'apprentissages souhaités. Par exemple, pour que les compétences travaillées pendant une partie de Qui est-ce ?<sup>©</sup> soient intégrées et puissent être transférées, la forme de celui-ci peut être modifiée. Au lieu de devoir catégoriser des individus au moyen de caractéristiques physiques, ce jeu peut être aménagé pour travailler la capacité à identifier les caractéristiques des catégories d'aliments. Pour cela, les personnages pourraient être remplacés par des fruits, des légumes, des féculents, des matières grasses, etc. Dans le but de retrouver l'aliment choisi par son camarade, l'élève serait conduit à réexploiter les catégories institutionnalisées précédemment pour trouver le bon aliment et gagner la partie. Même si la compétence est la même, l'adaptation du jeu permet un transfert plus explicite aux yeux de l'élève qui perçoit directement le sens de son entraînement par le jeu.

Par ailleurs, cette adaptation du jeu peut aussi s'avérer utile lorsque le jeu devient trop facile pour les participants. Une fois expert dans leurs stratégies, les élèves manifestent des marques d'ennui et de lassitude. Pour entretenir la motivation et éviter ce découragement, les règles peuvent être complexifiées. On redynamise alors la partie pour que le challenge soit maintenu. Cette adaptation peut être collective ou individuelle. Elle peut effectivement être ciblée sur un élève plus performant que les autres pour maintenir le caractère aléatoire de la partie et ne pas avoir systématiquement le même vainqueur. Ces modifications qui favorisent la différenciation doivent tout de même être explicites et acceptées par les participants sinon le jeu perd son caractère décisionnaire et ôte le libre arbitre de ses joueurs. Cela aurait été pertinent lors des séances de percussions corporelles notamment. Les élèves les plus performants auraient pu être handicapés de contraintes supplémentaires pour augmenter la difficultés et redynamiser les jeux mis en place. R aurait alors eu plus de temps lors des premières séances pour intégrer les phrases rythmiques et aurait été moins frustré de ses difficultés.

La flexibilité permise par l'usage du jeu est donc un aspect intéressant à exploiter dans la mesure où il permet de coller au plus près aux profils et à la réalité de la classe. Les adaptations et les modifications des règles ou de la forme de celui-ci, lorsqu'elles sont acceptées des élèves, permettent de maintenir la motivation dans l'activité mais surtout de rendre explicite les apprentissages pour qu'ils soient plus facilement transférés ensuite.

Tous ces éléments et ces conditions à mettre en place lors de l'usage des jeux en classe n'est pas une liste exhaustive. Elle n'est que le résultat de mes propres observations et conclusions. Il aurait été intéressant d'évaluer l'impact de ces remédiations directement en classe mais par manque de temps, je n'ai malheureusement pas pu les expérimenter. Elles ne constituent donc que des pistes de réflexion et traduisent une démarche d'autocritique propre à ma pratique de classe.

# CONCLUSION

Les apports théoriques et les observations pratiques issus de mon expérimentation du jeu en classe ont répondu à mes hypothèses et ma problématique initiales. Suite à cette expérience, j'ai la conviction que le jeu est un outil pédagogique d'une grande richesse. En effet, les avantages identifiés au cours de ma recherche, à savoir le second degré, l'implication émotionnelle, la prise de décision, la collaboration, la réflexion et tant d'autres confèrent au jeu un pouvoir indéniable en termes de motivation, de valorisation de l'estime de soi, de coopération qui constituent des leviers essentiels de l'apprentissage des élèves. Le jeu est un moyen pertinent de s'adresser à un public à l'attention limitée et aux profils variés.

Car outre les atouts listés ci-dessus, le jeu est également un levier intéressant de différenciation. Comme j'ai tenté de le prouver par le biais d'activités travaillant les différents types d'intelligences de Gardner, le jeu permet des entrées qui répondent à des besoins qui ne sont pas comblés par les activités scolaires traditionnelles. Le recours au ludique constitue donc un moyen de créer une école pour tous qui respecte les différences de ses apprenants sans les considérer comme des fatalités. Une école qui ne se contente pas de développer uniquement les intelligences logicomathématiques et linguistiques mais qui valorise l'ensemble des élèves grâce à des réponses qui sollicitent les huit types d'intelligences de l'individu.

Bien que le paradigme du jeu soit plébiscité dans ces conclusions, il est important de préciser qu'un travail d'explicitation, d'adaptation et d'encadrement est primordial. Au risque de favoriser la mise en place de pédagogies « active » ou « passive » qui creuseraient davantage les inégalités de notre système scolaire. L'enjeu pour le professeur est de proposer des situations de jeu qui ne masquent pas les objectifs d'apprentissages visés. Cela passe donc par tout une réflexion et une préparation en amont pour développer des conditions explicites favorables à l'intégration et au transfert des compétences en jeu.

Je tiens néanmoins à souligner l'importance de nuancer les résultats de mes expérimentations. En effet, les données récoltées sont propres à ma classe et intimement liées aux profils de mes élèves et à leur contexte socio-culturel personnel. Il n'est donc pas possible de généraliser et d'objectiver les observations et conclusions que je développe dans mon mémoire. Néanmoins, ces informations permettent tout de même de répondre à ma problématique et d'avoir un éclairage pragmatique riche et argumenté sur ma démarche.

Outre ces apports théoriques et ces conclusions intéressantes en matière de différenciation et de recours au jeu dans ma pédagogie, ce mémoire de recherche a effectivement représenté bien plus pour moi. Je l'ai débuté dans un contexte où les pourtours de ma pédagogie et de mon approche de l'enseignement étaient encore brouillés et perturbés par les discours et le jargon pédagogique entendus de part et d'autre. Cette démarche de recherche a alors considérablement fait progresser ma pratique mais aussi mon état d'esprit. Je suis à présent une enseignante nourrie de convictions et de valeurs que je souhaite transmettre. J'ai pour ambition de développer une pédagogie positive favorisant l'estime de soi et la motivation grâce au jeu, par ce biais j'ai aussi l'intention d'intégrer mes découvertes en matière d'intelligences multiples dans mon enseignement et donc de cultiver l'espoir qui m'habite désormais, à savoir l'éducabilité de tous les élèves.

# BIBLIOGRAPHIE

## Ouvrages et revues pédagogiques

- Thomas Blanchet, *Tenter de motiver les élèves en étudiant les classes sociales*, Réseau Canopé, 2010, 50 pages.
- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Le sens commun, 1971, 284 pages.
- Bernard Charlot, *Du rapport au savoir*, Anthropos, 1999, 112 pages.
- Philippe Meirieu, « Le pari de l'éducabilité », *Conférence donnée à l'ENPJJ à Roubaix*, le 5 nov. 2008.
- Florence Defresne et Jérôme Krop, « La massification scolaire sous la Ve République », *Éducation & formations*, n°91, septembre 2016, 20 pages.
- Bruno Suchaut, « Le meilleur compromis pour tous », *Cahiers Pédagogiques*, n°454, juin 2007.
- OCDE, *Étude PISA 2015. Résultats à la loupe - Brochure France*, 2016, 25 pages.
- Renaud Keymeulen, *Vaincre ses difficultés scolaires grâce aux intelligences multiples*, de Boeck, 2013, 286 pages.
- Bruno Hourst, *À l'école des intelligences multiples*, Hachette, 2006, 285 pages.
- Thomas R. Hoerr, *Intégrer les intelligences multiples dans votre école*, Chenelière Didactique, 2002, 140 pages.
- Marie-Claude Grandguillot, *Enseigner en classe hétérogène*, Hachette, 1993, 159 pages.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Mise en oeuvre de la différenciation pédagogique*, Éduscol, octobre 2017.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, *Compte rendu du conseil du 30 janvier 2003*.
- Alain Lieury et Fabien Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, 2006, 146 pages.
- Alex Mucchielli, *Les motivations*, PUF - Que sais-je ?, 2011, 127 pages.

- Françoise Roemers-Poumay et Sophie Hannick, *La psychologie positive à travers les intelligences multiples : les Octofun*, Érasme, 2016, 184 pages.
- Dominique Boussand-Rio et Françoise Levoir, *Jouer pour réussir - Accompagner un enfant dans sa scolarité*, Belin, 2007, 103 pages.
- Pauline Kergomard, *L'éducation maternelle dans l'école*, Fabert, 2009, 358 pages.
- André Stern, *Jouer, faisons confiance à nos enfants*, Actes Sud Editions, 2017, 192 pages.
- Gilles Brougère, *Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels*, De Boeck, 166 p.
- Jessica Fletty, *Mémoire professionnel : Du ludique à l'apprentissage*, 2004, 39 pages.
- Gilles Brougère, *Jouer / Apprendre*, Anthropos, 176 pages.
- Bruno Fondeville, *Penser la place du jeu à l'école maternelle : repères théoriques et éléments de réflexion*, ac-toulouse, 4 pages.
- Les francas du nord, « Des jeux coopératifs pour bâtir la paix », occe.coop, 2008, 19 pages.

### **Ressources en ligne**

- Définition de l'acronyme PISA sur le site [www.oecd.org](http://www.oecd.org) (consulté le 05/04/18).
- Alain Battandier, « Motivation intrinsèque et extrinsèque - Deci », [alain.battandier.free.fr](http://alain.battandier.free.fr), 30 juin 2009 (consulté le 12/04/2018).
- Stéphanie Gaii-Miniet, Aurore Guyon et Isabelle Lobello, « La place du jeu dans les programmes », juin 2017, [reseau-canope.fr](http://reseau-canope.fr) (consulté le 15/04/2018).
- Explication du questionnaire de l'estime de soi de Rosenberg sur le site [nospensees.fr](http://nospensees.fr), 26 juillet 2017 (consulté le 19/04/2018).
- Josette Le Fèvre, *Initiation aux percussions corporelles*, 2014, [lespratos.org](http://lespratos.org), 5 pages.
- Dominique Raizon, « Cerveau : la curiosité, l'éveil et le plaisir sont générateurs de neurones ! », [rfi.fr](http://rfi.fr), 14 mai 2014 (consulté le 22/04/2018).
- Jean-Yves Rochex, « Inégalité scolaire au cœur de la classe », [snepfsu.net](http://snepfsu.net), 4 pages.
- Jean-Yves Mas, « Méthodes actives, pédagogie invisible, inductivisme péda-gogique , mais de quoi « la pédagogie des SES » est-elle vraiment coupable ? », skhole.fr , 26 mai 2016, (consulté le 22/04/2018).

# ANNEXES

- Annexe n°1 : Bilan RASED qui démontre les difficultés d'expression de l'élève H.
- Annexe n°2 : Extrait de la fiche de séquence d'EMC sur l'égalité fille/garçon.
- Annexe n°3 : Grille d'observation de l'élève J lors du jeu Halli Galli®.
- Annexe n°4 : Synthèses des conseils d'élèves décrivant le comportement de l'élève V.
- Annexe n°5 : Questionnaires de l'estime de soi complétés par E avant et après le jeu.
- Annexe n°6 : GEVA-SCO, synthèse de la 1ère Équipe de Suivi de Scolarité de R expliquant ses adaptations et ses difficultés motrices.
- Annexe n°7 : Fiche de préparation de la séance de percussions corporelles.
- Annexe n°8 : Extrait de la fiche de séquence de course d'orientation sur laquelle figure la séance de chasse au trésor (séance 1 suite).
- Annexe n°9 : Évaluation de QLM sur laquelle figure un classement des catégories d'aliments qui n'a pas été réalisé correctement par F.

# Annexe n°1

**Fiche de demande Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté - Circonscription 19A**

Année scolaire : 2017 / 2018 (à fournir lors de la réunion de synthèse)

Ecole : FESSART	Classe : CE1 A	Nom de(s) enseignant(e)(s) : CAMILLE BIENVENU KEVIN HOUBIOLLE
Nom de l'élève :	Prénom :	Date de naissance :

Coursus antérieurs (précisez le niveau de classe de l'année précédente et un matériel éventuel) :

Suivi antérieur (au sein de l'école et à l'extérieur) :

Date de la demande : 03/20/17

Motif de la demande :

H ne s'exprime pas à l'oral : une faiblesse qui se répercute dans de nombreux domaines : en E.M.C lors des débats et conseils, en récitation, en théâtre mais aussi lors des exposés

Les parents ont-ils été informés des difficultés de leur enfant ? Si oui, de quelle manière (entretien individuel, téléphonique...)?

H et pris en charge chez une orthophoniste, les parents suivent de près.

<input type="checkbox"/> Immaturité	<input type="checkbox"/> Agressivité	<input type="checkbox"/> Instabilité
<input type="checkbox"/> Manque d'intérêt pour la scolarité	<input type="checkbox"/> Opposition	<input type="checkbox"/> Peu de confiance en soi
<input type="checkbox"/> Troubles de l'attention	<input type="checkbox"/> Tristesse	<input type="checkbox"/> Inhibition, retrait
<input type="checkbox"/> Concentration	<input type="checkbox"/> Comportement perturbateur	<input checked="" type="checkbox"/> Passivité

Avec les autres (précisez) : Difficultés à s'exprimer devant les autres

Avec l'adulte (précisez) : Malade avec Kevin

Autre(s) :

<input type="checkbox"/> Langage oral	<input checked="" type="checkbox"/> Lecture
<input type="checkbox"/> Retard moteur	<input type="checkbox"/> Manque de structuration spatio-temporelle
<input type="checkbox"/> Maladresse	<input checked="" type="checkbox"/> Logique, mathématique
<input type="checkbox"/> Ecriture, graphisme	<input type="checkbox"/> Problèmes de compréhension
<input checked="" type="checkbox"/> Transcription écrite	<input type="checkbox"/> Autre(s) :

Dans quel(s) domaine(s) réussit-il ?

H comprend les consignes et les énonce mais a du mal à les appliquer. Elle a néanmoins de bons et bons résultats à l'école.

Quelles sont les aides éventuelles mises en place dans la classe, dans le cycle ? (précisez le domaine, la discipline)

Différenciation pédagogique : utilisation de matériel mathématiques

Aide personnalisée : APC de méthodologie et de jeux collectifs

Stage de remise à niveau  Accompagnement éducatif  Autre(s) : Orthophoniste

## Annexe n°2

### EMC : l'égalité filles/garçons

#### Compétences :

##### Le jugement : penser par soi-même et avec les autres

- Développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté.

##### L'engagement : agir individuellement et collectivement

- Réaliser un projet collectif (projet de classe, d'école, communal, national...).
- Coopérer en vue d'un objectif commun.

##### La sensibilité : soi et les autres

- Respecter autrui et accepter les différences.
- Manifester le respect des autres dans son langage et son attitude.

##### Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres

- Comprendre les notions de droits et devoirs, les accepter et les appliquer.
- Respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes.

**Tâche finale :** produire des articles « à la manière de » pour défendre l'égalité des garçons et des filles.

**Présentation du projet :** « Nous allons travailler sur l'égalité des filles et des garçons. Pour cela, nous allons faire différentes activités pour qu'on puisse mener des débats sur ce thème et élaborer une déclaration des droits des filles et des garçons ».

**Pré-requis :** « Ramener deux jouets facilement transportables ».

Titre des séances	Activité(s)	Matériel
<p><b>Séance 1 et 2 :</b> <b>Classement des jouets</b></p> <p><u>Objectif :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire émerger les représentations sociales en fonction du genre masculin ou féminin et débattre à propos de celles-ci</li> </ul>	<p><b>1ère partie :</b> <b>Deux ateliers :</b></p> <p>1. Classement des jouets en groupe de 4 élèves : « Rangez comme vous le voulez, les jouets disposés sur votre table. ».</p> <p>L'enseignante prend une photo de chaque classement. <i>Différenciation : faire réaliser un tableau récapitulatif pour les plus rapides.</i></p> <p>2. Petit documentaire : « Vous allez réaliser une petite interview, un élève jouera le rôle d'une fille, un autre celui d'un garçon, un autre sera le journaliste qui pose les questions et le dernier sera le caméraman » : faire reformuler pour trouver le rôle de chacun dans le reportage. L'élève qui joue le journaliste demandera à la fille et au garçon « À quoi est-ce que tu joues ? Pourquoi ? ».</p> <p><b>Séance décrochée (avec le vidéo-projecteur) :</b> <b>Mise en commun :</b> « Vous allez écouter les présentations de vos camarades et repérer les propos sur lesquels vous n'êtes pas d'accords ».</p> <p>1. Présentation des classements (grâce au tableau ou à la photo) et justification des choix. Récapitulatif global au tableau.</p> <p>2. Projection des films réalisés.</p> <p>3. Débat sur les résultats des classements et des films. Etayage ; l'important est de mettre en avant les désaccords au sein de la classe par rapport aux stéréotypes et conclure sur le fait que les jouets n'ont pas de genre attribué.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jouets divers et variés (rapportés par les élèves)</li> <li>- Appareil photo</li> <li>- Vidéo projecteur</li> </ul>

## Grille d'observations de l'intelligence logicomathématique

Critères d'analyse	Un exercice scolaire d'entraînement d'additions simples (09/01/2018)	Une partie du jeu de cartes Halli Galli® (16/02/2018)
<b>Motivation lors de l'entrée dans l'activité</b>	Réelle animosité à l'égard de l'activité proposée, mise en action longue et pénible, stratégies de détournement de l'activité en jouant avec son matériel ou en dessinant.	Excitation et impatience à l'idée de débiter la partie, implication volontaire et personnelle.
<b>Compréhension des consignes</b>	Forme de l'exercice déjà connue mais lecture fastidieuse et partielle des consignes. Seule la moitié des tâches à réaliser ont été comprises.	Les consignes sont intégrées et maîtrisées, elles sont reformulées par l'élève sans hésitation.
<b>Plaisir au cours de l'activité</b>	Démonstrations de désintérêt total et d'ennui tout au long de l'activité, une élève triste et contrainte.	Jubilation et rires se mêlent dans une ambiance décontractée qui favorisent l'épanouissement.
<b>Signes de découragement</b>	Manifestations qui complètent le manque d'intérêt et de motivation évoquées. L'élève n'a pas envie et le montre en faisant durer chaque exercice.	Quelques manifestations de frustration et de déception lors d'une perte mais l'aléa de la partie permet d'endiguer ce découragement constamment.
<b>Confiance et estime de soi</b>	Sentiment d'incompétence et d'incapacité face à l'activité alors même que la tâche et les consignes sont en dessous de ses aptitudes.	Mise en défi de ses camarades et de l'enseignante lorsque l'élève est en position de force traduisant une estime de soi valorisée : « je suis trop forte pour vous ».
<b>Maintien de l'attention</b>	Signes de rêveries, l'élève se perd dans ses pensées. Un étayage permanent est indispensable pour que la tâche soit poursuivie.	Plus la partie s'enrichit en bouleversements et en retournements de situation, plus l'élève est impatiente de connaître la fin, la motivation est donc maintenue naturellement pendant toute la partie.
<b>Métacognition procédurale et objective</b>	Aucune idées des procédures utilisées et du but de l'activité en matière de compétences. Impression que l'exercice est inutile, sans but pragmatique.	Connaissance des stratégies les plus efficaces pour gagner, le but du jeu est explicite. Néanmoins, l'élève n'a pas conscience des compétences travaillées en terme d'apprentissage.
<b>Synthèse et conclusions</b>	La tâche n'est réalisée que partiellement, les critères de réussite ne sont pas tous remplis et les compétences en terme de systématisation de l'addition ont été réalisées sous la contrainte et sans but.	Malgré la défaite de l'élève, celle-ci a identifié les stratégies qu'elle pourra réemployer et perfectionner pour améliorer sa performance. Elle est déçue mais ne remet pas en cause ses compétences car elle a connu des victoires précédemment et elle connaît la caractéristique aléatoire du jeu.

## Annexe n°4

Lundi 5 mars 2018

Conclusions du conseil :

- On a décidé de dessiner un calendrier pour arroser la plante.
- On a des problèmes avec Victor. Il dit beaucoup de gros mots et ~~il~~ frappe souvent. Il dérange la classe parce <sup>qu'</sup> il fait des bruits d'animaux. On ne peut pas travailler et dans la cour de récré on ne peut pas jouer avec lui. Il doit faire des efforts pour être plus sage.

Lundi 9 avril 2018

Conclusions du conseil :

- La classe félicite le comportement de Victor. Il a fait beaucoup d'efforts et de progrès c'est très bien. On a décidé que Victor pourrait revenir sur une table à plusieurs car il est gentil. Il ne me frappe plus et ne dit plus de gros mots.
- On va repaire des rencontres positives avec les CPA.

## Je mesure la confiance que j'ai en mes capacités

Je colorie la case qui correspond à ce que je pense de moi :

Je pense que j'ai autant de qualités que mes camarades	Jamais	Pas vraiment	Plutôt oui	Oui
Je pense que j'ai beaucoup de qualités	Jamais	Pas vraiment	Plutôt oui	Oui
Je pense que je suis nul dans tout ce que je fais	Jamais	Pas vraiment	Plutôt oui	Oui
Je pense que je suis autant capable de réussir quelque chose que mes camarades	Jamais	Pas vraiment	Plutôt oui	Oui
Je suis fier de moi et de ce que je fais	Jamais	Pas vraiment	Plutôt oui	Oui
Je suis positif avec moi-même	Jamais	Pas vraiment	Plutôt oui	Oui
Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi	Jamais	Pas vraiment	Plutôt oui	Oui
J'aimerais être plus fier de moi	Jamais	Pas vraiment	Plutôt oui	Oui
Parfois, je me sens vraiment inutile	Jamais	Pas vraiment	Plutôt oui	Oui
Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien	Jamais	Pas vraiment	Plutôt oui	Oui

Date : 26/01/23

Camilla Bienvenu

## Je mesure la confiance que j'ai en mes capacités

Je colorie la case qui correspond à ce que je pense de moi :

Je pense que j'ai autant de qualités que mes camarades	Jamais	Pas vraiment	Plutôt oui	Oui
Je pense que j'ai beaucoup de qualités	Jamais	Pas vraiment	Plutôt oui	Oui
Je pense que je suis nul dans tout ce que je fais	Jamais	Pas vraiment	Plutôt oui	Oui
Je pense que je suis autant capable de réussir quelque chose que mes camarades	Jamais	Pas vraiment	Plutôt oui	Oui
Je suis fier de moi et de ce que je fais	Jamais	Pas vraiment	Plutôt oui	Oui
Je suis positif avec moi-même	Jamais	Pas vraiment	Plutôt oui	Oui
Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi	Jamais	Pas vraiment	Plutôt oui	Oui
J'aimerais être plus fier de moi	Jamais	Pas vraiment	Plutôt oui	Oui
Parfois, je me sens vraiment inutile	Jamais	Pas vraiment	Plutôt oui	Oui
Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien	Jamais	Pas vraiment	Plutôt oui	Oui

Date : 09/01/23

Camilla Bienvenu

## Annexe n°6

R  
1<sup>ère</sup> ES  
8/11/17

7

Adaptations

Supports écrits → devoirs écrits (imprimés)  
→ exercices à trous  
→ dictée à l'adulte.

Une AVS a été présente dans la classe ponctuellement et R a pu en profiter pour la prise de note. Il l'a bien vécu.

Objectifs

- Evaluer à l'oral.
- Ne faire écrire Raphaël s'il ne veut pas (fatigable)
- Adapter les écrits, les supports, la quantité
- Ne pas pénaliser l'écriture
- Tiers-temps
- Ne pas se mettre en danger au niveau des activités sportives.  
(- Ne pas le dévaloriser)

Perspectives

L'équipe propose que les enseignants mettent en place les adaptations et soient attentifs aux difficultés de R. Pour le moment, la présence d'une AVS juste pour la tâche d'écriture n'est pas retenue. Mais cette possibilité sera réévaluée.

# Séance de percussions corporelles par le jeu

Phases de la séance	Ce que fait l'enseignant	Ce que font les élèves	Durée : 45 minutes		Organisation :
<p><b>Compétence(s) relative(s) au Bulletin Officiel :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>EPS :</b> prendre conscience des différentes ressources à mobiliser pour agir avec son corps ; s'exprimer par son corps et accepter de se montrer à autrui</li> <li>- <b>Musique :</b> connaître et mettre en oeuvre les conditions d'une écoute attentive et précise ; créer des sons et maîtriser leur succession</li> </ul>	<p><b>Objectif(s) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aborder la musique et la danse par la percussion corporelle</li> <li>- Coordonner ses gestes à des rythmes et onomatopées</li> </ul>				Coin regroupement
<p><b>Phase 1 :</b> échauffement</p>	<p>Ce que fait l'enseignant</p> <p>Enrôlement des élèves, démonstration des échauffements corporels et vocaux, dissociation segmentaire.</p>	<p>Mobilisation de l'attention active, reproduction des gestes et sons de l'enseignant.</p>	Collectif		
<p><b>Phase 2 :</b> découverte des sons et onomatopées</p>	<p>Montrer les gestes et les onomatopées correspondantes une à une en veillant à ce qu'ils soient correctement exécutés par les élèves.</p>	<p>Les élèves répètent le modèle donné par l'enseignant. D'abord en collectif puis chacun leur tour.</p>	Collectif et individuel		
<p><b>Phase 3 :</b> entraînement par le jeu</p>	<p>L'automatisation de ces rythmes et gestes est travaillée à travers plusieurs modalités et jeux.</p>	<p>Entraînement à la réalisation des percussions corporelles et aux sonorités développées grâce à différents jeux.</p>	Collectif et individuel		
<p><b>Phase 4 :</b> initiation à la phrase rythmique</p>	<p>Les différents gestes et sons associés sont assemblés par l'enseignant pour former une phrase rythmique.</p>	<p>Reproduction du modèle réalisé par l'enseignant.</p>	Collectif		
<p><b>Phase 5 :</b> répétition par différents jeux</p>	<p>Mise en place de plusieurs jeux musicaux variés en équipes (dont la composition est changée à chaque fois) favorisant différentes modalités.</p>	<p>Mémorisation de la phrase rythmique à travers plusieurs modalités : en canon, avec un chef d'orchestre, avec un écho, un soliste, en tutti, etc.</p>	Modalités variées		
<p><b>Bilan de la séance</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves apprécient l'entrée musicale et ludique de cette activité kinesthésique.</li> <li>- Une excitation exacerbée du jeu a parfois entravé les objectifs d'apprentissage visés par une agitation générale.</li> <li>- Les objectifs ont néanmoins été atteints : après plusieurs séances, les élèves ont été capables de reproduire la phrase rythmique de manière autonome.</li> <li>- La modalité collective des jeux est à valoriser car elle permet aux élèves de ne pas se focaliser sur leurs difficultés personnelles mais d'envisager la performance du groupe.</li> </ul>				

## Annexe n°8

<p><b>Séance 1 (suite) :</b> Découverte du projet et familiarisation avec les objets d'étude</p>	<p><b>Séance d'EPS - entraînement à la course et à la chasse aux objets :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappel des règles de circulation et de sécurité.</li> <li>- Petits parcours de course d'échauffement.</li> <li>- Jeu de chasse au trésor (paquet de bonbons).</li> <li>- Repérage dans la Cour grâce à des indices reprenant le vocabulaire topologique.</li> <li>- Réinvestissement du vocabulaire topologique en contexte.</li> <li>- Retour au calme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'approprier un vocabulaire précis et objectif en situation de chasse aux objets</li> </ul>
<p><b>Séance 2 :</b> Maquette simplifiée de la Cour à l'aide de solides</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projection de différents modèles de maquette pour identifier les caractéristiques (quelques exemples ci-après).</li> <li>- Familiarisation et manipulation de différents types de solides présents sur les maquettes modèles (cube, pavé droit, cylindre, boule).</li> <li>- Identification des éléments à représenter à partir des photos récoltées lors de la séance précédente.</li> <li>- Réalisation d'une maquette figurative de la Cour en groupe de 3 élèves en essayant de reproduire les solides manipulés.</li> <li>- Élection et correction de la maquette la plus réaliste.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modéliser un espace connu à partir de photos</li> <li>- Identifier et nommer quelques solides simples (cube, pavé droit, cylindre, boule, etc.)</li> </ul>

*Maquette d'une ville vue du dessus.  
Source : images libres de droit sur Freepik.*

*Maquette d'une maison vue du dessus.  
Source : images libres de droit sur Freepik.*

*Maquette de système solaire vue du dessus.  
Source : images libres de droit sur Freepik.*

| **Séance 3 :** Passage de la maquette au plan | - Projection de plusieurs photos de la maquette selon des points de vue différents (cf photos ci-après). - Discussion pour déterminer laquelle est la plus pertinente pour représenter l'ensemble de la maquette sur une feuille et les figures permettant de représenter les éléments. - Réalisation du plan de la Cour individuellement :   - Passation et reformulation des consignes.   - Rappel des caractéristiques et des procédures de construction du carré, du rectangle et du cercle. - Mutualisation et discussion autour des différentes productions et réalisation d'un plan commun à toute la classe à partir des réalisations. | - Savoir que le point de vue du dessus est le plus approprié pour représenter un espace en 2D - Construire des figures géométriques planes usuelles (rectangle, carré, cercle, etc) |

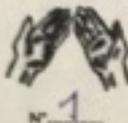
# Annexe n°9

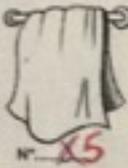
**Questionner le monde : Hygiène et Santé**  
**Evaluation**

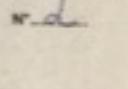
Compétences visées :	A+	A	PA	NA
Je sais mettre en œuvre et apprécier quelques règles d'hygiène de vie : variété alimentaire, habitudes quotidiennes de propreté.		●		
Je connais les catégories d'aliments, leur origine.			●	
Je connais la notion d'équilibre alimentaire (sur un repas).		●		

1. Numérote les étapes à suivre pour se laver correctement les mains.







2. Découpe et colle les photos dans les bonnes colonnes.

Origine animale	Origine végétale
	
<p style="color: red; font-style: italic;">Le fromage et le lait viennent de la vache.</p>	

4. Colorie d'une même couleur les aliments de la même famille.

















5. Entoure le menu...

# RÉSUMÉS

## Français

Ce mémoire synthétise mes recherches et expérimentations effectuées dans le but de répondre à l'hétérogénéité de ma classe. Ma démarche s'inscrit dans une pédagogie positive qui se veut confiante en « l'éducabilité » de tous les élèves. Pour cela, je me suis demandé si le paradigme du jeu ne pouvait pas être une approche qui permettrait de ne discriminer aucun profil. Cette première problématique a ensuite généré plusieurs questionnements : Comment répondre à l'hétérogénéité par le jeu ? Comment développer des apprentissages durables par une approche ludique ? Afin d'y répondre, j'ai décrit la mise en place de plusieurs expérimentations du jeu choisies en fonction des profils de mes élèves, j'ai ensuite identifié ses avantages et ses limites. Mes observations et analyses m'ont ainsi permis de développer une démarche aboutie et complète du jeu pour parvenir à tirer profit de ses atouts sans s'exposer à ses inconvénients. Ces remises en question m'ont permis de prendre du recul sur ma pratique et de proposer des remédiations qui permettent d'envisager le jeu comme un réel outil d'apprentissages, vecteur de différenciation.

## Anglais

This dissertation synthesizes my researches and experiments carried out in order to answer to the heterogeneity of my class. My approach is part of a positive pedagogy that is confident in the « educability » of all students. For this, I wondered if the paradigm of the game could not be an approach that would not discriminate any profile. From this first problematic then came several questions : How to answer the heterogeneity by the game ? How to develop sustainable learning through a fun approach ? In order to answer them, I describe the setting up of several experiments of the game chosen according to the profiles of my pupils, its advantages and its limits. My observations and analyzes allowed me to develop a more complete and successful approach of the game to manage to profit from its assets without exposing itself to its drawbacks. These challenges allowed me to take a step back and propose remedies that allow to consider the game as a real learning tool.