

L'utilisation du jeu comme médiation à l'apprentissage chez les élèves à besoins éducatifs particuliers

Virginie Hazard

▶ **To cite this version:**

Virginie Hazard. L'utilisation du jeu comme médiation à l'apprentissage chez les élèves à besoins éducatifs particuliers. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01996532

HAL Id: dumas-01996532

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01996532

Submitted on 28 Jan 2019

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 Académie de Lille
Lille Nord de France

ÉCRITS PROFESSIONNELS

CAPPEI

PARCOURS : Coordonner une ULIS

SESSION 2018

L'utilisation du jeu comme médiation à l'apprentissage chez les élèves à besoins éducatifs particuliers

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : DESBIENS Agnès

NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : DETRAZ Virginie

NOM de naissance (pour les candidates mariées) : HAZARD

SOMMAIRE

INTRODUCTION **1**

Première partie : Présentation du dispositif ULIS-TFC Ecole de Desvres **3**

1.Le cadre **3**

2.Le groupe **3**

3.Les besoins éducatifs particuliers **5**

a) les besoins motivationnels 5

b) les besoins concernant les interactions sociales 6

c) les besoins attentionnels 7

4.Les TFC et le langage oral **8**

Deuxième partie : Ma pratique au sein du dispositif ULIS **9**

1.Mise en place du projet « Jeux et Langage oral » **9**

2. Les jeux utilisés **10**

a) apport théorique 10

b) présentation des jeux employés 11

c) buts et intérêts des jeux 12

d) présentation d'une fiche de préparation 14

3. Les différents scenarii pédagogiques **14**

a) le jeu ludique 15

b) le jeu éducatif 15

c) le jeu pédagogique 16

4. Les postures de l'enseignante **16**

a) posture de « laisser « jouer » 16

b) posture de « faire jouer » 17

c) posture de « jouer avec » 17

Troisième partie : Les apports du jeu **18**

1.La grille d'observation des séances **18**

2. Les apports **18**

a) évolution des BEP des élèves du dispositif 18

b) développement du langage oral 22

CONCLUSION **24**

Liste des documents

Document 1 : Extrait du PI de Constantin 6

Document 2 : Extrait du PI de Thibault 6

Document 3 : Extrait du PI de Cléa 7

Document 4 : Organigramme du projet « Jeux et Langage oral » 9

Document 5 : Tableau récapitulatif des habiletés mobilisées par les jeux 11

Document 6 : Extrait d'une fiche de préparation d'une séance de jeu 14

Document 7 : Grille d'observation des séances 18

INTRODUCTION

Après mon année de professeur stagiaire exercée dans une classe de CE1 à l'école Rombly d'Etaples, je me suis tout de suite orientée vers l'adaptation scolaire et l'enseignement aux élèves en situation de handicap (ASH).

Tout d'abord j'ai occupé un poste à l'Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (ITEP) « L'Escale » de Berck puis j'ai pris la fonction de coordonnatrice d'une Unité Localisée pour l'Insertion Scolaire (ULIS) Troubles des Fonctions Cognitives (TFC) à l'école Madame de Sévigné de Desvres. Actuellement, je fais ma deuxième année au sein de ce dispositif.

La décision de m'inscrire à la Certification d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée (CAPPEI) m'est apparue comme une suite logique pour concrétiser mon parcours professionnel et pouvoir appréhender au mieux la prise en charge des publics en situation de handicap.

Dès mon arrivée dans l'enseignement spécialisé il y a 3 ans je me suis rendu compte que les élèves relevant de l'ASH avaient des besoins éducatifs particuliers (BEP). Ce constat est confirmé à la lecture de la circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 sur la mise en place du dispositif Ulis (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) *« Les ULIS constituent un dispositif qui offre aux élèves qui en bénéficient une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins ainsi que des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement et permet la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation »*.

Dès lors, je me suis demandé comment parvenir à développer des compétences sociales, affectives et disciplinaires, comment réussir à mobiliser, à motiver des élèves qui se trouvent en difficultés face aux apprentissages ? En effet, beaucoup d'élèves du dispositif rechignent devant une tâche identifiée comme scolaire, ne s'engagent pas et ne persévèrent pas en se déclarant tout de suite « incompétents » notamment dès qu'une consigne est à lire, dès qu'il faut s'exprimer à l'oral (manque de vocabulaire, construire une réponse syntaxiquement correcte, argumenter son point de vue, accepter celui d'autrui). Quelle approche adopter pour qu'ils s'engagent dans les tâches perçues comme « scolaires » ? Comment arriver à adapter les apprentissages pour qu'ils répondent au mieux aux besoins hétérogènes des élèves avec des troubles des fonctions cognitives ?

Je me suis alors souvenue que lors de mon année en ITEP, j'avais eu recours au jeu avec un enfant qui ne voulait pas rester en classe, j'étais partie de son intérêt pour certains jeux vidéo pour aborder avec lui l'histoire et le remobiliser dans les apprentissages. Est-ce

que la mise en place d'un projet « Jeux de langage oral » pourrait constituer un outil d'apprentissage efficace et mobilisable pour permettre et faciliter le développement de compétences transversales (autonomie, mémorisation et motivation) et des compétences langagières orales chez les élèves à BEP présents sur l'ULIS - TFC ?

J'ai décidé d'employer ce moyen d'apprentissage parmi d'autres entrées au sein de l'Ulis à Desvres afin d'enrichir la palette de mes supports pédagogiques au bénéfice des élèves.

Dans une première partie, je présenterai le cadre de travail dans lequel j'exerce en présentant le dispositif mais aussi les besoins des élèves. Ensuite, dans une seconde partie, j'aborderai la mise en place de mon projet « Jeux et Langage oral ». Enfin, dans une troisième partie je m'attacherai à dresser le bilan des apports des jeux de langage utilisés en ULIS pour répondre aux besoins identifiés.

I. Présentation du dispositif ULIS-TFC Ecole de Desvres

1) Le cadre

Le dispositif ULIS-TFC de l'école Madame de Sévigné de Desvres dépend de 2 circonscriptions : la circonscription d'Etaples et également de la circonscription de Calais ASH. Il accueille 12 élèves ayant des troubles des fonctions cognitives. Les fonctions cognitives regroupent la perception, l'attention, la mémorisation, le raisonnement, la communication, et la structuration de l'espace et du temps (Desbiens, 2018). Le groupe scolaire auquel est rattaché l'ULIS comporte 11 classes avec la particularité que toutes les classes ne sont pas sur le même site puisque les classes de cycle 2 sauf une sont à l'école Madame de Sévigné et celles de cycle 3 à l'école Jehan Molinet. La distance entre les deux écoles étant d'environ 800 mètres. C'est un facteur important à ne pas négliger dans la gestion de l'inclusion des élèves. C'est d'ailleurs pour cette raison que le dispositif, cette année, est doté de 2 auxiliaires de vie scolaire collectives (AVS-CO) qui permettent un meilleur suivi des élèves dans leur classe de référence.

L'équipe pédagogique s'est réunie en début d'année et le fait à chaque fin de période pour adapter les emplois du temps afin de favoriser au maximum la présence des élèves dans leur classe de référence dès que cela est possible en prenant en compte leurs profils spécifiques.

L'école n'est pas située en Réseau d'Education Prioritaire (REP) mais la population accueillie présente des difficultés socio-économiques dans un secteur géographique rural.

2) Le groupe

L'ULIS compte 12 élèves. Ils sont tous scolarisés avec une année de décalage (n-1). Sur les 12 élèves, 6 sont en cycle 3 (3 en CM1 et 3 en CM2) leur classe de référence est à l'école Jehan Molinet. Les 6 autres relèvent du cycle 2 (1 CP, 2 CE1 et 3 CE2) et sont inclus dans des classes à l'école Madame de Sévigné.

Les élèves ont des compétences et des besoins éducatifs particuliers qui ont des répercussions sur les temps d'inclusion. Ils sont tous inclus en EPS, Questionner le Monde (cycle 2), Histoire (cycle 3), Géographie (cycle 3), Sciences (cycle 3), Anglais, Arts visuels, Education Musicale et Education Morale et Civique (EMC). Les élèves du dispositif, ayant des difficultés plus importantes avec le français et les mathématiques, ont des temps d'inclusion dans ces domaines plus restreints. En ce qui concerne, le français 4 élèves sont inclus et pour les mathématiques également 4 élèves.

Comme ils ne sont pas tous accueillis en ULIS au même moment, j'ai établi des groupes de besoin qui permettent de mettre en place les différenciations ou adaptations nécessaires à partir des évaluations diagnostiques réalisées en début d'année scolaire. Il y a 4 groupes de besoin en français et également 4 en mathématiques.

J'ai choisi de présenter plus particulièrement 3 élèves du groupe qui sont Thibault, Constantin et Cléa. En effet, la description de l'attitude de ces enfants me permettra de répertorier certains comportements et compétences caractéristiques que j'aimerais faire évoluer grâce à la mise en place de mon projet « Jeux de langage ».

Thibault est arrivé cette année sur le dispositif. Il est enfant unique. Il vit avec ses deux parents. Sa maman s'est arrêtée de travailler pour s'occuper de lui. Il est en CE2 mais possède un niveau de début CE1 en mathématiques et en français. Il a beaucoup de mal à accepter la frustration. Il a tendance à suivre son idée, même si ce n'est pas la bonne solution, ce qui freine son entrée dans les apprentissages. Il n'apprécie pas qu'on le regarde et ne répond que très peu aux sollicitations de l'adulte. Il peut se montrer brusque dans les relations avec ses pairs. Il est suivi par une orthophoniste et depuis début 2018 par un SESSAD prenant en charge les enfants avec des troubles du développement et des troubles du spectre autistique. L'un des besoins prioritaires découlant de la rédaction de son projet individualisé est de lui permettre de mieux appréhender son rôle d'élève et d'accepter les interactions avec autrui, que ce soit ses pairs mais aussi les adultes évoluant à ses côtés.

Constantin, lui aussi est arrivé cette année à l'école. Il a 13 frères et sœurs. Il vit avec sa maman et son beau- père. Il est en CM1. Il a un niveau CP en français et début CE1 en mathématiques. Il déchiffre des mots simples et quelques énoncés de niveau CP. Le décalage entre ses compétences scolaires et son âge est important. Il a un vocabulaire pauvre. Il éprouve des difficultés à respecter les règles et la cadre établi par l'adulte. Il a beaucoup de mal à rester en place et sollicite très souvent l'attention de l'adulte. Il a un défaut de prononciation sur certains sons. Il peut se montrer vulgaire. Il est suivi par une orthophoniste et par le SESSAD de Samer qui intervient sur le temps scolaire et à domicile.

Cléa, est entrée sur le dispositif en 2014. Elle vit avec sa maman. Elle a deux sœurs. Le contexte familial est particulier puisque sa maman est sous tutelle. Elle est en CM1. Elle a un niveau fin CP début CE1 en français et mathématiques. Elle est lectrice mais la compréhension reste difficile. Le vocabulaire maîtrisé est restreint. Elle n'accède pas à l'abstraction en mathématiques. Elle a besoin de beaucoup d'activités de manipulation pour

mémoriser les notions. C'est une enfant qui a tendance à vite se laisser distraire par les autres camarades. Elle a un sentiment de compétence faible et a besoin d'être dans un cadre bienveillant et étayant pour s'engager dans l'activité. Elle se rend chez une orthophoniste libérale et elle est aussi accompagnée par une éducatrice spécialisée et une ergothérapeute du SESSAD de Samer, sur et hors du temps scolaire.

3) Les besoins éducatifs particuliers

Selon la définition de l'OCDE (1996, *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*), les besoins éducatifs particuliers peuvent résulter d'une déficience, d'une difficulté d'apprentissage et/ou de difficultés socio-économiques ou culturelles. Cette définition amène donc à considérer les élèves à besoins éducatifs particuliers comme regroupant *« une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages »*

Le focus sur la présentation de trois élèves nous permet d'identifier certains des besoins éducatifs particuliers :

a) Les BEP motivationnels

On peut s'appuyer sur la théorie de Deci et Ryan (1975) pour définir la notion de motivation. Ils définissent deux types de motivation : la motivation extrinsèque (l'action de l'individu est due à une obligation extérieure) et la motivation intrinsèque (l'individu décide de s'engager dans l'action pour le plaisir que cela lui procure. Ils indiquent une troisième catégorie qu'ils nomment « a-motivation » (l'action de l'individu résulte d'une obligation extérieure mais qui ne provoque pas d'intérêt même avec l'identification d'une récompense).

Les élèves en ULIS comme Constantin (cf l'extrait de son projet individualisé) ont dû mal à s'engager dans l'action (a-motivation) ou s'ils s'engagent, ils le font pour faire plaisir à l'enseignante ou obtenir une « récompense » (motivation extrinsèque). Ils ne font pas encore ou peu preuve de motivation intrinsèque ou plus autodéterminée. Ils ont encore du mal à trouver un intérêt dans le travail proposé, à mener l'action jusqu'à son terme.

BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS PRIORITAIRES

De septembre à février

Domaine	Besoins	Adaptations
1. Psycho-affectif	Besoin de canaliser son énergie pour adopter un comportement d'élève	Mise en place de jeux à règles Mise en place d'activités sur les règles de l'école en partenariat avec l'éducatrice
2. Psycho-affectif	Besoin d'éviter l'isolement social pour favoriser son intégration au sein du groupe	Mise en place d'activités par binômes, par groupe Utilisation des jeux collectifs Mise en place de tutorat
2. Cognitif	Besoin d'acquérir une motivation minimale pour s'investir dans la tâche	Proposer des activités ludiques, variées. Proposer des activités de manipulation, concrètes Valorisation des efforts Proposer des temps de « pause »

Doc.1 : Extrait du PI de Constantin

On ne peut pas affirmer que l'absence de motivation soit une caractéristique propre aux élèves en situation de handicap puisque tout élève en milieu scolaire peut se trouver peu ou pas intéressé par le travail scolaire parce qu'il juge l'activité peu attractive, ne comprend pas à quoi cela va lui servir. Cependant les élèves à BEP ont une motivation plus fragile parce que leur expérience de la réussite est plus impactée du fait de leurs difficultés liées à leurs troubles et le niveau de compétences atteint. Très souvent, ils ne se sentent pas capables de réaliser ce qui est demandé parce qu'ils n'ont pas confiance en leurs capacités, leurs connaissances et leur estime d'eux-mêmes. Et c'est alors dans ces moments de doute qu'ils peuvent dire « je suis nul(le), « je ne sais pas faire », « c'est trop dur », « je ne peux pas le faire avec mon niveau ».

b) Les BEP concernant leurs d'interactions sociales

BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS PRIORITAIRES

De septembre à février

Domaine	Besoins	Adaptations
1. Psycho-affectif	Besoin de gérer ses émotions pour se comporter correctement avec les adultes et les pairs	Mise en place de la roue des émotions Stratégies de contournement de la crise Explication et dédramatisation des conflits, recours au théâtre Système du Lion du comportement S'appuyer sur les renforçateurs de l'élève
2. Cognitif	Besoin de développer une communication efficace pour s'engager dans les activités	Capter le regard de l'enfant, se mettre en face de lui pour parler Favoriser les échanges verbaux Mise en place d'une confiance réciproque
3. Cognitif	Besoin de prendre en compte la fatigabilité importante pour parvenir à réaliser une tâche	Instauration de temps de « pause » Négociation des tâches proposées Aide humaine pour maintenir l'activité Réduction des tâches proposées

Doc 2 : Extrait du PI de Thibault

Le profil de Thibault nous montre qu'il a beaucoup de difficultés pour établir des relations avec ses pairs mais aussi avec les adultes qui l'entourent. Il ne montre pas de capacités pour se décentrer. Il ne parvient pas à prendre en compte un avis différent du sien, à accepter des règles qui lui sont imposées. Le triangle pédagogique défini par Houssaye en 1986 dans sa thèse sur les sciences de l'éducation qui établit les interactions entre l'apprenant, l'enseignant et le savoir ne peut s'établir, pour cet enfant, de manière correcte. L'un des besoins prioritaires découlant de la rédaction de son projet individualisé, comme nous pouvons le voir dans l'extrait, est de lui permettre de mieux appréhender son rôle d'élève et d'accepter les interactions avec autrui, que ce soit avec ses pairs mais aussi les adultes évoluant à ses côtés. Thibault n'est pas le seul élève qui présente des difficultés sociales. Certains enfants ne respectent pas les règles de vie commune en se montrant brusques, violents lors des récréations. Tout se passe comme si le corps « parlait » à la place de la langue ; qu'ils ne maîtrisent pas assez les mots pour échanger, dialoguer, s'exprimer. D'autres ne lèvent pas le doigt pour demander la parole ou coupent la parole.

c) Les BEP attentionnels

L'attention fait partie des fonctions cognitives c'est-à-dire des fonctions qui nous permettent d'apprendre. Il existe plusieurs types d'attention. La première : l'attention sélective *« est la capacité de se focaliser sur une tâche en ignorant les autres »* (Lieury, 2010, Manuel de Psychologie cognitive). En consultant l'extrait du PI de Cléa, on constate que, pour elle, c'est ce type d'attention qui est déficitaire.

BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS PRIORITAIRES

De septembre à février

Domaine	Besoins	Adaptations
1. Cognitif	Besoin de stratégies pour maintenir l'attention	Réduction des activités, des consignes Privilégier les activités courtes, motivantes. Mise en place de jeux. Favoriser un climat de classe calme, aménager la place de l'élève Aide humaine pour étayer, relancer l'activité
2. Cognitif	Besoin de processus mnésiques pour favoriser le stockage et la récupération de l'information	Utilisation du cahier interactif Favoriser la manipulation Utilisation de la carte mentale, des capsules vidéo Réduction des informations à mémoriser Verbalisation, évaluations orales
3. Cognitif	Besoin de donner du sens à ce qu'elle fait pour s'engager dans l'activité	Manipulation, propositions de situation concrètes Etablir du lien entre les apprentissages mais aussi entre les apprentissages et la vie quotidienne Travail sur les procédures à réaliser pour atteindre le but fixé (référents)

Doc 3: Extrait du PI Cléa

Elle est très vite distraite par des bruits, les discussions de ses camarades. Tous ces éléments extérieurs compliquent l'avancée de la réalisation de la tâche et nécessite l'intervention d'une aide humaine pour recentrer son attention, il est même parfois nécessaire de procéder à son isolement géographique dans la salle. Pour Luca, ce serait plutôt un autre type d'attention qui serait impacté, l'attention soutenue. Elle se définit comme *« la capacité de traiter une action pendant une durée importante »* (ibid). Pour lui, j'ai constaté que l'entrée dans l'activité est lente, il a besoin de la présence de l'adulte pour relancer l'activité. Très souvent, il cherche son matériel, oublie de mettre ses lunettes. Il a beaucoup de mal à aller au bout de l'activité.

La dernière appelée attention partagée consiste à « *gérer plusieurs tâches en même temps* » (ibid).

4) Les TFC et le langage oral

En prenant en compte les besoins des élèves présents sur le dispositif, j'ai réfléchi aux actions que je pouvais mettre en place pour leur permettre de développer au mieux leurs compétences sociales, affectives et disciplinaires. Sur les 12 élèves présents sur l'ULIS, ce qui est récurrent, c'est le manque de maîtrise des élèves en langage oral que ce soit en production ou en réception. Comme Julien par exemple, qui arrive difficilement à moduler le volume de sa voix quand il parle en classe. Tatiana, très régulièrement, ne sait pas ce qu'elle doit réaliser comme activité puisqu'elle a dû mal à maintenir son attention lors des passations de consignes. Luca éprouve des difficultés à exprimer son opinion parce qu'il lui manque les mots. Max, ne prend pas beaucoup la parole en classe et adopte un comportement passif alors que dès qu'il est en récréation, il laisse parler son corps et ses gestes à sa place et se montre dynamique et nerveux. Enfin, de manière générale, les élèves s'expriment avec des structures de phrases simples et/ou incorrectes comme par exemple Constantin en disant « j'ai allé faire la trottinette hier ». L'enseignement du langage oral a une part importante dans les programmes de 2016, puisque qu'il doit être travaillé à chacun des trois cycles. Comme nous le précise une ressource d'accompagnement Eduscol sur le langage oral au cycle 3, tous les élèves ne possèdent pas les mêmes compétences face au langage, « *ils arrivent à l'école avec des compétences orales très variables selon leurs parcours de vie. Enseigner l'oral, c'est prendre le risque de mettre en lumière de façon parfois violente les différences de pratiques langagières entre élèves, liées à des contextes familiaux différents, et les écarts aux normes scolaires qu'ils manifestent en prenant la parole. La didactique de*

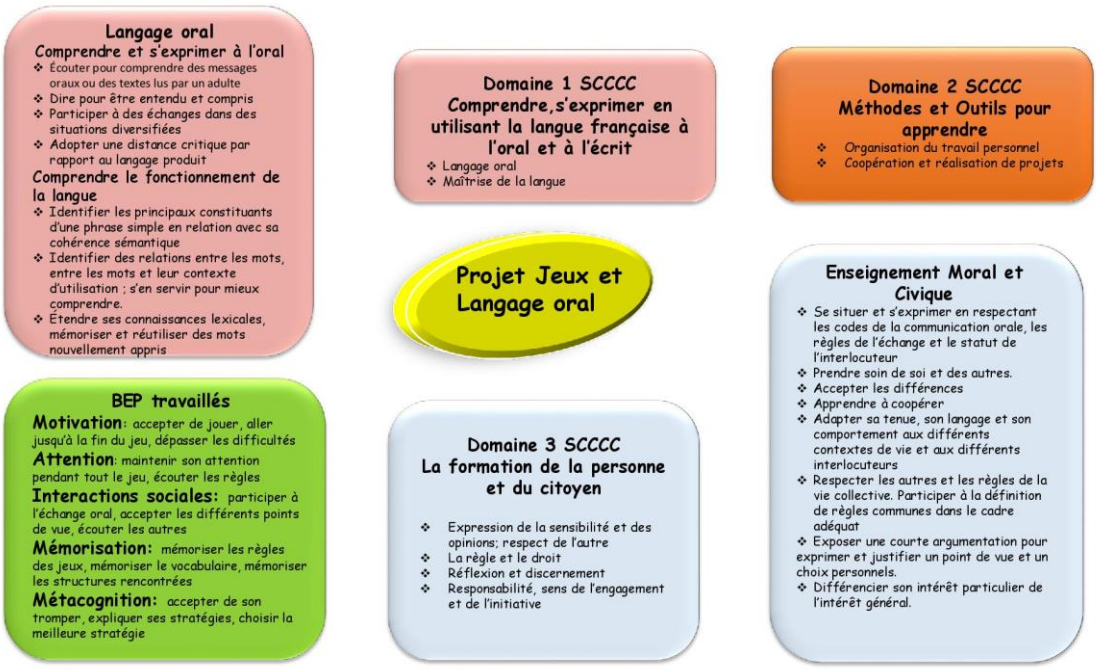
l'oral doit donc être particulièrement vigilante dans le domaine des affects et s'employer à créer des cadres d'apprentissage motivants, non discriminants et sécurisants. » (Eduscol, p1). Ce phénomène est accentué pour les élèves à BEP dont les troubles cognitifs peuvent affecter les compétences langagières. De plus, « *les compétences orales sont sélectives dans un grand nombre de domaines de la vie quotidienne et professionnelle et leur apprentissage est un enjeu déterminant pour l'égalité des chances* » (CNIRE, 2016). Enfin, une des compétences extraite du référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé paru dans le bulletin officiel n° 7 du 16-02-2017 précise que l'enseignant spécialisé doit être capable d'*«Exercer une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire ».*

En considérant les BEP des élèves et les difficultés face aux compétences langagières, j'ai fait le choix d'avoir recours à un projet « Jeux et Langage oral ».

II. Ma pratique au sein du dispositif ULIS

1) Mise en place du projet « Jeux et Langage oral »

Pour construire mon projet je me suis appuyée sur les programmes du cycle 2 et cycle 3 ainsi que sur le nouveau socle commun de compétences, de connaissances et de culture (SCCCC). Ces documents m'ont permis d'établir l'organigramme suivant qui fixe les domaines abordés et les compétences travaillées grâce aux jeux ainsi que les BEP traités.



Doc 4 : Organigramme du projet « Jeux et Langage oral »

2) Les jeux utilisés

a) Apport théorique

Pour l'organisation des séances de jeux, je me suis appuyée sur la classification proposée par la système Exercice Symbolique Assemblage Règles (ESAR). Les auteurs de ce système sont trois psychopédagogues et une bibliothécaire qui ont collaboré pour élaborer un outil qui a vu le jour en 1982. Il a été finalisé en 1993. La dernière version enrichie est parue en 2015 dans l'ouvrage *Le système ESAR. Pour analyser, classifier des jeux et aménager des espaces* de Rolande Filion aux éditions A la page (2015).

Ce système se base sur les travaux de Piaget (1945) qui proposait une classification des jeux selon le stade de développement de l'enfant. On trouve :

Les jeux d'exercices : l'enfant joue en présence des objets.

Les jeux symboliques : L'enfant joue à faire semblant comme jouer à la maîtresse, jouer au policier.

Les jeux d'assemblage : L'enfant agence, combine, organise plusieurs éléments pour former un tout.

Les jeux à règles : L'enfant doit respecter des règles précises qui constituent le cadre de l'activité. Selon Piaget, les jeux de cette catégorie introduisent l'aspect social du jeu.

Il complète la classification des jeux en introduisant une description complète et détaillée du jeu en l'analysant sous 6 facettes :

- Facette A : type de jeux
- Facette B : habiletés cognitives
- Facette C : habiletés fonctionnelles
- Facette D : habiletés sociales
- Facette E : habiletés langagières
- Facette F : habiletés affectives

Je me baserai sur cette classification du système ESAR pour présenter les jeux utilisés lors des séances.

b) Présentation des jeux employés

J'ai répertorié tous les jeux de langage oral présents dans le dispositif au moyen d'un tableau récapitulatif. Il me semblait nécessaire d'établir un document répertoriant toutes les ressources disponibles pour mon projet en m'attachant à définir le but et les compétences travaillées pour chaque jeu. J'ai pu choisir des jeux qui sollicitaient des compétences orales diverses en production comme avec le jeu « Bla,bla,bla » ou en réception avec le jeu « Drôles de bobines ». Pour l'analyse de ma pratique je décrirai de manière exhaustive seulement les jeux utilisés lors des séances sélectionnées (cf le tableau ci-dessous). Certains de ces jeux sont des jeux du commerce comme « Bla, bla, bla », « Drôles de bobines » ou « Tic-Tac Boum Junior ». Pour les autres, j'ai imprimé et plastifié des supports trouvés au cours de mes recherches sur des sites Internet. Parfois, j'ai modifié les règles du jeu afin de les adapter à l'utilisation pour le projet et les besoins des élèves. Les 7 jeux mobilisés lors des séances font tous partie des jeux à règles.

	Memory	**Bla,bla,bla**	**A la manière de 1001 phrases**	**A quoi je pense ?**	**A la manière de Ni oui, ni non**	**Tic Tac Boum Junior**	**Drôles de bobines**
Facette A Types de jeux	Jeux à règles	Jeu de langage	Jeu de cartes	Jeu de vocabulaire	Jeu de langage et d'expression	Jeu d'observation	Jeu de langage
Facette B Habiletés cognitives	Associations d'idées, attention soutenue, mémoire de travail	Association d'idées	Raisonnement, planification	Catégorisation, raisonnement déductif	Association d'idées, raisonnement logique	Attention, mémoire visuelle	Différenciation de formes, repérage spatio-temporel
Facette C Habiletés fonctionnelles	Discrimination visuelle	Succession d'évènements, créativité, sollicitation de l'imaginaire	Mémoire de travail	Concentration	Concentration, rapidité	Discrimination visuelle	Discrimination auditive, différencier sa droite et sa gauche
Facettes D Habiletés sociales	Jeu compétitif	Jeu individuel et coopératif	Jeu compétitif	Jeu individuel et compétitif	Jeu compétitif et individuel	Jeu individuel et compétitif	Jeu individuel
Facette E Habiletés langagières	Discours expressif. Formuler le lien entre les 2 cartes grâce à une phrase syntaxiquement correcte	Langage oral. Etre capable d'utiliser des connecteurs logiques pour continuer l'histoire	Construire une phrase syntaxiquement correcte en identifiant le sujet, le verbe et le complément dans un énoncé. Construire un énoncé ayant du sens	Solliciter le vocabulaire connu. Formuler des questions	Formuler des questions correctes, catégorisation des noms	Désignation orale des objets, catégorisation	Compréhension orale des consignes, de phrases
Facette F Habiletés affectives	Accepter de se tromper, de perdre	Avoir confiance en ses capacités	Accepter de se tromper, maintenir son attention jusqu'à la fin de la partie, accepter de participer au jeu malgré ses difficultés	Attendre son tour, accepter de se tromper	Participer jusqu'à la fin de l'énigme, accepter de ne pas trouver la bonne réponse	Accepter de perdre, accepter que sa réponse soit donnée par un autre participant avant, accepter la frustration	Accepter de se tromper, décentration

Doc 5 : Tableau récapitulatif des habilités mobilisées par les jeux

c) Buts et intérêts des jeux utilisés

- *Le memory :*

But du jeu : Les joueurs doivent associer 2 cartes ensemble. Les 2 cartes ont un lien entre elles. Par exemple la paille doit être associée à un verre. Le gagnant est celui qui comptabilise le plus de paires de cartes.

Intérêt du jeu : Les élèves argumentent leur choix en utilisant des phrases correctes du type : « J'associe la paille et le verre parce que la paille sert à boire dans un verre ». Ce jeu compétitif sollicite l'attention des élèves qui doivent être attentifs aux cartes retournées par les camarades et mémoriser l'emplacement de ces cartes. Chaque enfant est amené à respecter son tour de passage.

- *Bla, bla, bla de Djeco*

But du jeu : Etre le premier à ne plus avoir de cartes en créant des histoires qui font appel à l'imagination, à la créativité.

Intérêt du jeu : L'élève doit mobiliser le langage oral qu'il maitrise. Dans le temps, les phrases construites pourront être de plus en plus complexes. Il est amené à se décentrer puisqu'il doit prendre en compte l'avis des autres participants. Il faut faire preuve de confiance en ses capacités en prenant la parole devant les autres

- *A la manière de Ni oui, Ni non*

But du jeu : Deviner le mot contenu sur la carte tirée par un camarade, le maître du jeu, pour la gagner. Ce dernier ne peut répondre que par oui ou non. Il faut avoir le plus de cartes possibles pour remporter la partie

Intérêt du jeu : Les apprenants doivent être capables de formuler une question correctement pour qu'elle soit retenue. Pour trouver la solution le plus rapidement possible, le joueur doit faire preuve de stratégie pour limiter le nombre de questions posées. Il faut rester motivé(e) tout au long du jeu même si la solution n'est pas donnée rapidement. Le « ni oui, ni non » travaille la notion de catégorisation du vocabulaire. Il sollicite la mémoire de travail

- *A la manière de 1001 phrases*

But du jeu : Etre le premier à se libérer de toutes ses cartes en construisant des phrases du type : sujet-verbe-complément

Intérêt du jeu : Les élèves peuvent construire des phrases oralement en faisant appel à leurs connaissances en maîtrise de la langue. Ils peuvent s'aider du visuel en cas de difficultés. Ce passage par l'oral aidera les élèves quand ils passeront à l'écrit, puisqu'ils feront appel à la même démarche. Au départ les phrases créées seront des phrases simples mais elles se complexifieront avec l'ajout de plusieurs compléments ou l'apparition de phrases complexes.

- *A quoi je pense ?*

But du jeu : Deviner la carte choisie par un camarade en demandant les bons indices. L'enfant qui possède le plus de cartes à la fin de la partie est sacré vainqueur.

Intérêt du jeu : Les élèves font appel à leurs connaissances lexicales et catégorielles pour trouver le mot à deviner. Lorsqu'une catégorie est mentionnée, ils cherchent dans leur mémoire, les mots qu'ils rattachent à cette catégorie pour les confronter aux images présentes sur la table. Ils écoutent les questions et les réponses des autres participants pour affiner leur recherche et trouver la solution. Pour être le plus rapide, l'élève doit être attentif et s'efforcer de ne pas répéter la même question.

- *Tic Tac Boum Junior*

But du jeu : Trouver un mot correspondant à la planche de jeu sur un thème donné avant que la bombe explose

Intérêt du jeu : Ce jeu demande au joueur de faire preuve de concentration, de rapidité de réponse. Il fait appel à la catégorisation puisque l'élève doit chercher dans sa mémoire le nom des objets. Il enrichit le vocabulaire des participants. De plus, quand la bombe explose, le jeu s'arrête, le joueur doit accepter de ne pouvoir donner sa réponse et de perdre.

- *Drôle de bobines (Editions Grand Cerf)*

But du jeu : Dessiner le personnage en écoutant les consignes qui donnent les différents détails du personnage. Le gagnant est le joueur dont le dessin comporte le moins d'écarts par rapport au modèle.

Intérêt du jeu : Ce jeu fait appel aux capacités d'attention auditive des joueurs. Il permet de travailler la compréhension orale d'un message en réalisant un dessin le plus proche de la réalité en tenant compte des multiples détails donnés. Il consolide les notions de repérage spatial. Le participant doit accepter son ou ses erreurs lorsque son dessin est comparé à la solution, la référence

d) Présentation d'une fiche de préparation

Dispositif Ulis **Discipline** Langage oral	**Titre de la séance** **Développer ses compétences lexicales en jouant à « Tic-Tac Boum Junior »**	**Période 3**

Objectifs de la séance : Mobiliser et utiliser ses connaissances lexicales Apprendre du vocabulaire nouveau Rechercher des mots appartenant à une catégorie **Compétences relatives au programme de 2015** Participer à des échanges dans des situations diversifiées Dire pour être entendu et compris Étendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris **Compétences du socle commun visées par le jeu :** **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer** *Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit* **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre** *Organiser son travail personnel* **Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen**	**Connaissances et capacités mises en œuvre :** Maintien d'une attention orientée en fonction du but Repérage d'éventuelles difficultés de compréhension Attention portée au vocabulaire et à la mémorisation Respect des règles régulant les échanges **Attitudes mises en œuvre :** Écouter pour comprendre, interroger, répéter Respecter la règle du jeu Se mettre en situation de recherche Oser s'exprimer

Besoins individuels

Groupe 1 :	Groupe 2 :	Groupe 3 :
Constantin Être capable de rester à sa table pendant l'activité Etre capable de maintenir son attention jusqu'au terme de l'activité **Groupe 2 :** **Thibault** Accepter de participer avec les camarades Prendre la parole pendant l'activité Accepter de perdre	**Cléa** Ne pas se laisser distraire par les camarades pendant l'activité Etre attentive lors de l'explication des règles du jeu **Luca** Maintenir sa concentration tout au long du jeu Veiller à ce que la prise de parole soit opportune	**Julien** S'engager dans l'activité jusqu'à son terme Veiller à réguler la prise de parole

Doc 6 : Extrait d'une fiche préparation d'une séance de jeu

L'extrait de la fiche de préparation concerne le jeu « Tic Tac Boum Junior ». Elle présente les compétences travaillées avec cette activité et la prise en compte des BEP des élèves qui ont participé à cette séance à savoir Constantin, Thibault, Luca, Cléa, Aurore et Julien.

3) Les différents scenarii pédagogiques

Dans son ouvrage « *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre* » paru aux éditions Logiques (1989), Nicole de Grandmont présente trois formes de jeux qui peuvent être sollicités selon

les différents moments de l'apprentissage. Elle évoque le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique.

a) Le jeu ludique

C'est un jeu qui n'impose pas de règles, pas de contraintes. Avec ce type d'activité, la notion de plaisir est maximale. L'enfant peut alors se développer intellectuellement, affectivement et sur le plan psychomoteur. Pour moi, le meilleur moment pour observer ce type de jeu est le temps de la récréation. Depuis le début de l'année scolaire, j'ai pu voir l'évolution du comportement de certains élèves. Par exemple, Thibault en septembre jouait très souvent seul aux récréations, en se parlant à lui-même sans chercher le contact avec ses pairs. A présent, même si le comportement n'est pas encore toujours adapté, il cherche à jouer avec les autres. Il a pris conscience que sa sphère personnelle pouvait entrer en interaction avec la sphère des camarades parce qu'ils ont des pratiques similaires. Il ne maîtrise pas encore tous ses gestes qui, parfois, effraient ses pairs parce qu'il s'engage trop dans l'activité. Il apprend peu à peu à découvrir et maîtriser les émotions ressenties. Il doit faire face à l'imprévu quand un autre enfant ne veut plus jouer avec lui.

b) Le jeu éducatif

Il permet de développer les compétences de l'élève. En utilisant ce type de jeu, l'élève peut comprendre les notions et structurer sa pensée. Quand j'ai employé le jeu 1001 phrases sur la construction de phrases à l'oral, les élèves ont pu identifier les différentes parties constituant une phrase ; à savoir l'identification du sujet, l'identification du verbe et des compléments. Ils ont commis des erreurs puisque certaines phrases n'avaient pas de sens. L'ordre de la phrase n'était pas respecté. Quand Constantin pose les cartes « Ma sœur », « mange », « un chat bleu ». Il a composé une phrase comportant un sujet, un verbe et un complément. Je l'ai alors interrogé pour lui demander : « Est-ce que ta phrase est correcte ? » Il m'a répondu « oui ». Je lui demandé de me dire si la phrase avait du sens. Comme l'activité est menée à l'oral, ce qui m'intéressait était qu'il me dise que la phrase était incorrecte. Constantin me dit « c'est pas bon ». Je lui demande « Pourquoi ? » Réponse : « Parce qu'il n'y a pas de sens ». Il a donc pu apprendre qu'une phrase est composée d'un sujet, d'un verbe et d'un complément et que ces éléments doivent être agencés pour former un énoncé correct et crédible tout en pratiquant une activité plaisante.

c) Le jeu pédagogique

Avec ce type de jeu apparait le plaisir de la performance. L'élève est motivé par l'envie d'être le meilleur. Il fait appel aux connaissances de joueur. C'est un moyen d'évaluation des compétences, de vérifier s'il y a transfert. L'évaluation des apprenants se réalise en situation sans que le degré de sentiment de compétence n'intervienne. Ma volonté quand je propose le jeu « A quoi je pense ? » est de vérifier si les élèves sont capables de mobiliser leurs compétences pour trouver l'image mystère. Ce jeu oblige à faire appel aux compétences lexicales, à la catégorisation des noms. Il exige également de la part du joueur qu'il formule des questions syntaxiquement correctes. Il doit être stratège pour deviner en premier la carte choisie en récoltant un maximum d'indices. J'ai pu donc mesurer le degré de maîtrise des notions des élèves participant au jeu. Certains élèves n'ont construit aucune procédure. Ils ont enchaîné les questions sans tenir compte des informations données par le maître du jeu aux autres participants comme Julien qui n'a pas utilisé à bon escient la catégorisation des noms. Un camarade avait demandé si l'image choisie était un animal ? La réponse était non. Julien demande : « est que c'est un chien ? ». J'ai pu juger que pour lui il n'établissait pas de lien entre un chien et son appartenance à la catégorie des animaux.

Le projet « Jeux et Langage » permet essentiellement d'utiliser le jeu éducatif et le jeu pédagogique selon la typologie définie par Nicole de Grandmont. Ces jeux m'ont demandé d'adopter différentes postures selon les séances proposées.

4) Les postures de l'enseignant

a) Posture de « *laisser jouer* » (terminologie empruntée à l'ouvrage « *Jouer à l'école: Socialisation, culture, apprentissages* dirigé par Sautot, 2006)

Au cours de l'animation des séances, j'intervenais en début de séance pour expliquer les règles et en fin de séance pour mettre fin à la partie. Si ce n'était pas la première fois que les élèves jouaient au jeu, il arrivait également que je ne participe pas du tout à l'explicitation des consignes et qu'elle soit prise en charge par un élève. Je pouvais mesurer la compréhension orale de la règle du jeu et l'expression orale du participant qui parlait devant le groupe. Luca s'est montré fier et motivé d'expliquer, à ma place, aux autres comment jouer. La posture du « laisser jouer » facilite l'observation des participants. J'ai pu noter les comportements des élèves par rapport au respect des règles, au respect des autres joueurs. J'ai pu également apprécier le degré de maîtrise des notions abordées. Ce statut

d'observatrice permet une évaluation des compétences. Les enfants peuvent s'entraîner et je peux faire évoluer le jeu selon leurs acquis. Ainsi quand les élèves ont commencé à jouer au memory sur les relations entre 2 objets, après avoir solutionné le problème du vocabulaire inconnu, ils justifiaient leur proposition à l'aide de la structure de leur choix. Parfois elles étaient erronées ou incomplètes comme lorsque Julien a proposé « le verre avec la paille » Après plusieurs parties, ils construisaient une phrase avec une structure imposée et figée « citation de l'objet présent sur l'image 1 sert à + verbe+ citation de l'objet sur l'image 2 » (exemple : les lunettes de soleil servent à protéger du soleil). Lorsque je ne participais pas au jeu, les élèves se comportaient de manière plus naturelle, intuitive.

b) Posture de « faire jouer » (ibid)

En choisissant de « faire jouer » les élèves, au début de la partie, je présentais de manière frontale et collective le jeu de la séance du jour. Lors de l'introduction de jeu « à la manière de ni oui ni non » j'ai expliqué les règles du jeu : « un camarade, le maître du jeu, va tirer une carte dans le tas. Pour gagner la carte, vous devez lui poser des questions pour découvrir l'image mystère. Le maître du jeu ne peut répondre que par oui ou non » J'ai aussi présenté l'objectif de la situation ludique : « le gagnant est celui qui découvrira le plus de cartes ». Une fois l'explication du jeu et des règles, j'ai laissé les élèves jouer. Je n'étais présente que pour animer le jeu, rappeler les règles du jeu en cas de transgression par un élève. Pendant l'activité, je me suis assurée de l'attention des élèves et j'ai veillé à ce que le groupe reste motivé jusqu'à la fin de la partie. Cette posture est mobilisable quand on désire que les élèves s'entraînent à manipuler une notion.

c) Posture de «*jouer avec* » (ibid)

Lors de la séance avec le jeu « Tic-Tac Boum Junior », après avoir expliqué les règles et les objectifs du jeu, j'ai annoncé aux élèves que je participais avec eux. Il y a eu un effet immédiat chez certains élèves comme Aurore qui a été tout de suite motivée « Super, Madame joue avec nous ». Pour Julien, il y a tout de suite eu un enjeu supplémentaire en essayant de battre la maîtresse. J'ai été perçue comme une adversaire qu'il fallait vaincre, une joueuse au même titre que les autres élèves. La distinction enseignante-élève a disparu. Les enfants ont pu s'identifier à moi, en me prenant pour un modèle à suivre. Ce type de posture est intéressante pour des activités de remédiation tout en jouant, j'ai pu corriger les erreurs des apprenants au nom du respect du jeu avec des remarques du type « le mot que tu as dit ne convient pas parce qu'il n'est pas sur la planche de jeu » ou « es-tu sûr que tu as

prononcé le mot correctement » Les remarques ont plus été perçues comme une aide apportée pour arriver à gagner la partie plutôt qu'à une évaluation de la production.

III. Les apports des jeux

1) La grille d'observation des séances

Pour mesurer les effets de l'activité ludique en ULIS, j'ai créé une grille d'observation qui s'attache : aux habiletés sociales, à la motivation, à l'attention, aux habiletés langagières des élèves. Pour aboutir à ce document, je me suis appuyée sur les BEP relevés lors de la rédaction des projets individualisés des élèves du dispositif et aussi des compétences que je souhaitais développer chez les apprenants avec mon projet « Jeux et Langage oral ». Cette grille a été renseignée au fil des séances de jeu. Parfois, au cours de l'activité ludique quand j'observais et laissais jouer les élèves seuls. A d'autres moments, la grille a été complétée en fin de journée. Dans la grille, les observations ont été évaluées en utilisant une échelle à 3 degrés : 1 correspond à « oui », 2 correspond à « un peu » et 3 signifie « non ». La grille a été renseignée une première fois avant la mise en place du projet puis une seconde fois après quelques séances de jeux.

Grille d'observation des séances de jeu

Elève	Habiletés sociales	
	Séance 1	Séance 2
respecte les règles du jeu		
écoute les autres joueurs		
coupe la parole		
fait preuve de grossièretés		
attend son tour de jeu		
	Langage oral	
	Séance 1	Séance 2
participe à l'échange		
utilise un vocabulaire précis		
utilise des phrases simples		
commet des erreurs de prononciation		
utilise des phrases complexes		
sait poser à une question		
sait répondre à une question		
effectue des relations (causes à effet inférences)		
est capable de reformuler la règle du jeu		
est capable de raconter le déroulement de la séance de jeu		
	Motivation	
	Séance 1	Séance 2
entre dans l'activité		
a besoin de l'aide de l'adulte		
participe jusqu'à la fin de l'actvité		
	Attention	
	Séance 1	Séance 2
se laisse distraire par les bruits extérieurs		
reste concentré(e) dans l'activité		
joue avec le matériel		

jamais	1
parfois	2
toujours	3

Doc 7 : Grille d'observation des séances

2) Les apports

a) *Evolutions des BEP des élèves du dispositif*

- BEP motivationnels

La motivation des élèves a évolué grâce aux situations ludiques. Pour certains le travail frontal, transmissif est source de démotivation. Avec l'expérimentation, les élèves sont entrés plus facilement dans la tâche et ont accepté de s'y atteler. On peut citer Constantin qui habituellement souffle, soupire quand je lui propose une tâche scolaire. Il a plus facilement accepté de se mettre au travail avec le projet « Jeux ». Il a même fait preuve d'enthousiasme en disant « oui, super aujourd'hui on joue » et s'est installé à la table de regroupement pour l'activité. Son a-motivation définie par Deci et Ryan s'est transformée en motivation extrinsèque à savoir être motivé par une récompense extérieure qui était le fait d'être le gagnant de la partie. Je me suis également rendue compte que les élèves ont tendance à moins me solliciter lorsqu'ils jouent. Dès qu'ils ont compris l'objectif de l'activité, ils n'ont plus un comportement passif et attentiste, il se mettent au travail. Ils n'attendent pas de l'adulte qu'il fournisse la réponse, ils osent tenter de répondre, motivés sans doute par l'intérêt de remporter la partie. Effectivement, la possibilité de gagner la partie agit positivement sur les élèves qui gardent en tête leur objectif. C'est d'ailleurs, un élément qui s'est accentué quand j'ai adopté la posture de « jouer avec » eux. Ils désiraient « battre » la maîtresse. Après quelques séances, la totalité des élèves qui ont participé au projet, sont restés motivés jusqu'à la fin de l'activité en oubliant même le temps qui passe comme Aurore « Madame, c'est déjà la récréation, c'est passé vite ». Le recours aux activité ludiques a modifié le sentiment de compétence qui freine les élèves à s'engager dans les activités. Aucun élève n'a dit « je suis nul », « je n'y arriverai pas », « c'est trop dur ». Ils ont tous essayé de faire du mieux possible selon leurs connaissances sans se soucier de leurs difficultés mais en reprenant confiance en eux.

- BEP concernant les interactions sociales

Pour juger de l'évolution des besoins éducatifs particuliers sur les habiletés sociales, j'ai choisi d'observer cinq comportements : respecter les règles du jeu, écouter les autres joueurs, couper la parole, faire preuve de grossièretés et attendre son tour de jeu. De manière générale, les cinq critères retenus ont évolué chez chacun des élèves mais de manières différentes. Pour certains comme chez Aurore, les évolutions sont moindres parce qu'avant la mise en place du projet, elle avait déjà un bon degré d'habiletés sociales envers le cadre, ses pairs et les adultes. Le comportement le plus représentatif de ce type de BEP était celui de Thibault comme je l'ai précisé précédemment. C'est un élève qui, depuis son arrivée, a beaucoup de mal à accepter la frustration, à accepter l'avis d'autrui, à se décentrer de son point de vue.

Très souvent, en début d'année scolaire lors des séances d'apprentissage, si je ne l'autorisais pas à faire comme il le désirait, il se mettait en crise. Un jour, lors d'une activité de découverte en mathématiques sur la droite graduée, je l'ai invité à venir au tableau pour afficher sa réponse. Il est venu mais n'a pas voulu attacher sa réponse, il avait décidé que c'était à moi de le faire. Il est retourné à sa place et m'a tourné le dos, refusant de continuer l'activité avec le reste du groupe. J'avais donc quelques appréhensions en mettant en place le projet « Jeux et Langage oral » quant à sa capacité à accepter et respecter les règles et ses camarades. Au début du projet, il n'a pas voulu participer activement au jeu. Je l'ai laissé nous observer tout en l'incluant dans le groupe. Puis dès la deuxième séance, comme il avait pu expérimenter une séance en tant qu'observateur, il a bien voulu jouer avec ses camarades. Le respect des règles a été difficile mais il y est parvenu. Il n'a pas eu de gros problèmes pour attendre son tour. Par contre, comme les interactions sociales avec ses pairs sont très compliquées, il n'a pas manifesté une réelle écoute des autres joueurs. J'ai pu le mesurer quand, dans une partie de « Tic Tac Boum Junior, il a donné les solutions déjà énoncées par ses camarades. Constantin lui en a fait la remarque « j'ai déjà dit », Thibault a alors commencé à s'impatienter, à s'énerver « non, c'est pas vrai, t'es un menteur Constantin ». J'ai dû intervenir pour mettre fin à la scène tout en rappelant qu'effectivement le mot avait déjà été prononcé. Je l'ai laissé se calmer en invitant les autres élèves à continuer la partie. Il y a une amélioration tout de même parce qu'à présent, il accepte que je lui dise qu'il a tort. C'est encore difficile pour lui d'accepter le point de vue de ses pairs ou de l'auxiliaire de vie scolaire (AVS). Le projet a permis de débuter le travail sur les interactions sociales, il est encore à poursuivre et à transférer à d'autres activités menées au sein du dispositif. Pour finir les constats sur l'évolution des BEP d'interactions sociales, j'aimerais évoquer un changement de comportement significatif celui de Constantin. C'est un élève qui très souvent coupe la parole à ses camarades pour me parler, a dû mal à attendre son tour et fait preuve de vulgarité en classe ou sur les temps de récréation ou de cantine. L'utilisation du jeu a été bénéfique pour lui puisqu'à présent il attend son tour pour me parler, il veille à ne plus couper la parole à ses camarades. Il doit encore parvenir à maîtriser ses propos quand il n'est pas content.

- BEP attentionnels

J'ai sélectionné quatre critères pour évaluer l'attention des élèves lors du projet à savoir : se laisse distraire par des bruits extérieurs, reste concentré(e) dans l'activité, tient des propos

hors-sujet et joue avec le matériel. Les comportements les plus représentatifs de ce type de besoins étaient Cléa et Luca. Cléa est une élève qui a dû mal à fixer son attention et le moindre bruit est source de distraction. Pour faciliter le maintien de son attention, j'ai systématiquement, lorsqu'elle était présente, montré au groupe le matériel utilisé. Je les ai laissés le manipuler avant de jouer pour limiter qu'ils jouent avec les cartes pendant l'activité. Si le jeu avait déjà été sollicité, j'ai pris la peine de laisser un laps de temps court pour qu'elle puisse se réapproprier le matériel. Pour Cléa, l'attention s'est améliorée quand j'étais présente soit en tant qu'animatrice du jeu, soit en tant que joueuse. Elle parvient à mieux se concentrer avec l'appui de l'adulte. Elle éprouve encore des difficultés à ne pas se laisser distraire par des stimuli extérieurs quand elle joue seule avec ses camarades. Elle en oublie la consigne de l'activité, peut répéter des réponses déjà données par les autres membres du groupe, bavarde. Elle se trouve perdue dans la situation. Pour le moment, seul l'étayage de l'adulte lui permet de se recentrer sur la tâche. Le concept d'étayage a été défini par Bruner dans « *Savoir dire, savoir faire* » paru aux Presses Universitaires de France (1983). Il présuppose que l'enseignant assure un rôle de soutien auprès des élèves, il parle « *d'interaction tutelle* » Il décrit 6 missions à l'étayage à savoir : « *l'enrôlement* », « *la réduction de la liberté d'action ou simplification de la tâche à réaliser* », « *le maintien de l'orientation* », « *le feed-back interprétatif* », « *le contrôle de la frustration* » et la « *démonstration* » (ibid). Dans la prise en charge des BEP attentionnels, j'ai dû parmi les fonctions citées « *maintenir l'orientation* » lorsque, comme je viens de le décrire, Cléa se laissait distraire par ses camarades. Pour Luca, qui a tendance à tenir des propos « hors-sujet », je me suis efforcée de soutenir son attention pour qu'il reste centrer dans l'activité plutôt qu'il ne raconte un évènement vécu au domicile la veille. En effectuant des « feed-back interprétatifs » que Bruner définit comme le fait de « *signaler ou souligner par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Le fait de les signaler procure une information sur l'écart entre ce que l'enfant produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte* » (ibid), Luca s'est senti investi par la tâche et a été acteur dans l'activité en restant centré sur l'activité à mener.

L'utilisation des jeux a pu permettre une évolution des BEP. Les apports de ce support pédagogique ne se limite pas aux BEP mais a eu un effet positif sur le langage oral.

b) Développement du langage oral

Comme je l'ai indiqué au début de mon écrit professionnel, la majorité des élèves présents ont des compétences langagières en décalage par rapport aux enfants de la même classe d'âge. La grille d'observation utilisée, comportait 10 critères pour mesurer l'évolution des habiletés langagières (cf. la grille d'observation citée précédemment). Tous les élèves du groupe ont eu une évolution de leurs compétences en langage oral. Avant l'expérimentation, pour tous les critères, il y avait au moins un élève pour lequel la réponse était non. Après l'expérimentation, plus aucun n'élève n'a une réponse négative à un seul critère. Pour compléter mon analyse je me suis appuyée sur les documents d'accompagnement présents sur Eduscol « *Organiser l'enseignement oral au cycle 2* ». On constate qu'il y a trois entrées didactiques que j'ai pu travailler avec le groupe. La première entrée est l'approche communicative. Au-delà du vocabulaire, des structures apprises avec les jeux, la situation ludique a développé les dimensions à prendre en compte lors d'un échange langagier. En effet, lorsque je parle mon message s'adresse à un interlocuteur que je dois prendre en compte pour être le plus clair possible. Ainsi, j'ai invité Aurore lors de la séance avec le jeu « Tic Tac Boum Junior » à ne pas adresser ses solutions, ses réponses seulement à mon égard, je lui ai demandé de s'adresser à l'ensemble du groupe. Ce qui implique que son message doit être audible pour tout le groupe. Constantin a dû attendre son tour et à ne pas couper la parole aux autres joueurs quand il a participé à la partie de « Memory ». Si un élève ne voulait pas être exclu d'une activité, il devait respecter les règles de la communication pour que l'activité puisse être menée à son terme et dans le respect des règles du jeu. L'activité « Drôles de bobines » est un bon exemple en ce qui concerne la prise en compte de l'émetteur du message. Lors de la première séance, Julien ne s'est pas concentré sur le message que je lisais, à l'affichage au tableau des extra-terrestres, son dessin n'était pas fidèle au modèle. Lors d'une deuxième séance, son dessin ne comportait qu'un seul écart par rapport au dessin-référent. La seconde entrée didactique évoquée dans les ressources d'accompagnement est *« l'approche discursive »*. Cette approche permet de *« raconter, décrire, discuter, argumenter, justifier »* (*Organiser l'enseignement oral au cycle 2 -Les entrées didactiques- site internet Eduscol)* et aussi l'enseignement du vocabulaire. Tous les jeux employés ont mobilisé cette approche. Cléa avec le jeu « Bla,Bla,Bla » a raconté la suite de l'histoire en posant la carte correspondante à une suite possible. Julien en associant la paille et le verre avec le « Memory » a justifié son choix en utilisant une phrase correcte « J'ai mis la paille avec le verre parce que la paille sert à boire dans le verre ». Constantin a

pu développer son bagage lexical grâce au jeu « Tic Tac Boum Junior ». En voyant les planches de jeu, il a pu faire appel au vocabulaire maîtrisé mais il a aussi appris des mots nouveaux. Cléa a pu catégoriser du vocabulaire en participant à plusieurs manches de « Ni oui, ni non » Au début, elle n'établissait pas correctement le lien entre les questions posées et la catégorie d'appartenance du mot cherché. Max a posé la question « est-ce un animal ? Aurore a répondu « non ». Cléa a alors demandé : « Est-ce un chien ? » Elle n'avait pas établi le lien entre la catégorie « animal » et sa réponse « chien » qui excluait sa proposition. Lors d'une autre manche, Luca a demandé : « est-ce un objet ? » réponse « non », Cléa a formulé une autre question : « est-ce que c'est un fruit ? ». La dernière entrée est « *l'approche intégrée* » (ibid). Elle a pu être mise en œuvre lorsque que les élèves du groupe devaient faire le récit oral d'une séance précédente. Luca a dû expliquer les règles du jeu « Ni oui, ni non » à Aurore et Julien qui étaient dans leur classe de référence lors de la première partie. Il a dû prendre la parole devant le groupe, se remémorer les règles du jeu pour les énoncer. Il a même été capable de dire à ses camarades, la personne qui avait remporté la jeu la semaine précédente.

L'utilisation des jeux rend donc possible le développement de nouvelles compétences langagières présentes dans les programmes en utilisant des entrées didactiques riches et variées.

CONCLUSION

Si on s'attache à la définition du mot donnée par le Larousse le jeu est *« une activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir »*. Une telle définition montre le jeu comme une activité sans importance, frivole, qui ne peut être considérée comme sérieuse et de ce fait qui aurait dû mal à être associée à un apprentissage. Cependant, en mettant en place mon projet « Jeux et Langage », j'ai pu mesurer tout d'abord les apports d'un tel support auprès des élèves de mon dispositif ULIS mais aussi dans un second temps le changement dans mes postures en tant qu'enseignante spécialisée.

Comme je l'ai montré au cours de cet écrit, tous les élèves ayant participé au projet ont eu la possibilité de développer leurs compétences disciplinaires à savoir : un développement de leurs connaissances lexicales, une meilleure gestion des situations communicatives, une complexification des structures employées dans les échanges verbaux, une meilleure participation à l'oral. Les intérêts du jeu ne se sont pas limités aux compétences en langage oral, ils ont également eu un impact sur les besoins éducatifs particuliers des élèves de l'ULIS. Les situations pédagogiques ont apporté une réponse à plusieurs BEP des élèves. Les BEP qui ont évolué sont comme nous l'avons vu, les BEP d'interactions sociales, les BEP motivationnels et les BEP attentionnels. Ce ne sont pas les seuls besoins qui ont pu changer. En effet, j'ai pu constater également des améliorations des difficultés de mémorisation. Certains élèves dont la mémoire à long terme est affectée, ont été capables de se rappeler des règles du jeu tout au long du projet mais ont également été en mesure de faire le récit d'une séance passée. Outre la mémoire, la plupart des élèves ont gagné en autonomie face à l'utilisation des différents supports. Ils ont pu faire preuve de coopération lors de l'utilisation du jeu « Bla,bla,bla » de Djeco.

De mon point de vue, ce projet m'a permis d'élargir mes compétences professionnelles. En adoptant différentes postures au cours des jeux, j'ai pu mieux appréhender les besoins de mes élèves en les observant. Je ne suis pas obligée d'être toujours en position frontale, transmissive pour que les élèves acquièrent des compétences. C'est d'ailleurs au cours des séances où j'étais joueuse au même titre que les élèves, que j'ai le plus appris sur le comportement de ces derniers. Les apprenants se comportaient de manière plus naturelle parce qu'à leurs yeux j'étais une joueuse au même titre qu'eux. Dans l'avenir, j'ai décidé d'instaurer un créneau spécifique dans mon emploi du temps lié au jeu en

l'élargissant à d'autres domaines : les compétences de lecture, les compétences de productions d'écrits, les mathématiques selon les besoins des élèves. D'ailleurs dans mon expérimentation, je n'ai sollicité que des jeux de société, de plateaux. A l'ère du numérique il serait aussi intéressant que j'utilise le jeu sérieux au sein du dispositif ULIS.

Enfin, je suis consciente que la mise en place de mon projet ne comporte pas que des bénéfices. Pour que l'analyse de ma pratique soit complète, il faudrait également envisager les limites de la pratique des jeux. : le comportement déviant de certains élèves, le degré de mobilisation, le sentiment d'efficacité ou encore la prise en compte de la zone proximale de développement.

BIBLIOGRAPHIE

BRUNER, *Savoir dire, savoir faire,* Presse Universitaire de France, 1983

DESBIENS, *Des difficultés scolaires et du handicap,* 2018

EDUSCOL, Ressource d'accompagnement, Les *enjeux de l'enseignement de l'oral*, Mars 2016

EDUSCOL, Ressource d'accompagnement *Organiser l'enseignement oral au cycle 2*, Mars 2016

FILION, *Le système ESAR. Pour analyser, classifier des jeux et aménager des espaces,* A la page, *2015*

GRANDMONT, *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, Editions Logiques, 1989

HOUSSAYE, *Thèse en sciences de l'éducation*, 1986

LIEURY, Manuel de Psychologie cognitive, DUNOD, 2010

MEN, Circ*ulaire n° 2015-129 « Les unités localisées pour l'inclusion scolaire »,* 21 août 2015

MEN, Bulletin officiel n°7 « *Le référentiel des compétences de l'enseignant spécialisé* », 16 février 2017

OCDE, *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*, 1996

SAUTOT, Ouvrage collectif, Jouer à l'école : Socialisation, culture, apprentissages, Canopé-CRDP de Grenoble, 2006

Mots clés :

Jeu- langage oral- élèves à besoins éducatifs particuliers- développement des compétences- pratiques pédagogiques- réponse aux besoins éducatifs particuliers-motivation-attention-interactions sociales-autonomie

Résumé :

Est-ce que la mise en place d'un projet « Jeux de langage oral » pourrait constituer un outil d'apprentissage efficace et mobilisable pour permettre et faciliter le développement de compétences transversales (autonomie, mémorisation et motivation) et des compétences langagières orales chez les élèves à BEP présents sur l'ULIS - TFC ?

Candidat : Hazard ép. Detraz Virginie

Ulis-école de Desvres

Présentation de l'épreuve 3 : Personne-ressource

1. Mes missions de personne-ressource sur le dispositif ULIS

2. Action de sensibilisation auprès des collègues

- **Phase 1 :** évaluation des besoins de collègues
- **Phase 2 :** mise en place d'une action de sensibilisation sur l'utilisation des cartes mentales pour répondre aux besoins éducatifs particuliers
- **Phase 3 :** Mise en place d'une autre action sur l'évaluation des élèves à besoins éducatifs particuliers

3. Actions envisagées dans le futur à destination :

- **Des parents**
- **Des collègues**
- **Des partenaires extérieurs**